

Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung

Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft

≡ VALAG

Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung

Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft

EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg),
Aletta Hinsken, Ana-Maria Bodo-Hartmann, Julia Ehinger (Hg.)

Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“

Reihenherausgebende:

Prof. in Dr. in Carola Iller ist Professorin für Weiterbildung an der Universität Hildesheim. Von 2014 bis 2018 war sie Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaftliche Altersforschung, betriebliche Weiterbildung, Familienbildung, Hochschulweiterbildung.



Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Er war langjähriger Sprecher der Arbeitsgemeinschaft Forschung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB).



Dr. Johannes Klenk leitete den Bereich Forschungsmanagement, Wissenstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hohenheim, Stuttgart und ist nun Referent im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.



Prof. in Dr. in Maria Kondratjuk ist Professorin für Bildungsmanagement an der Fakultät für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der PH Ludwigsburg. Seit 2021 ist sie im Vorstand der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und langjähriges Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e.V. Sie gehört zudem zur Redaktion der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)



Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.



**EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg),
Aletta Hinsken, Ana-Maria Bodo-Hartmann, Julia Ehinger (Hg.)**

Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung

Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die Themen der Reihe reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen.

Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

Diese Publikation geht aus dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW hervor.

WEITER.mit.
BILDUNG@BW



SÜDWISSEN

Das Projekt Hochschulweiterbildung@BW mit der Plattform südwissen.de ist Teil der landesweiten Qualifizierungsoffensive Weiter.mit.Bildung@BW und wird gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv:
iStock/phochi

Bestellnummer: I78199
ISBN Print: 978-3-7639-7819-9
ISBN E-Book: 978-3-7639-7820-5
DOI: 10.3278/9783763978205

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeberin	9
Vorwort der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg	11
Vorwort der Beiratsvorsitzenden von Hochschulweiterbildung@BW	13
<i>Ana-Maria Bodo-Hartmann, Julia Ehinger, Aletta Hinsken</i> Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung – Perspektiven aus Theorie und Praxis	15
I Dimensionen von Qualität und Professionalisierung	23
<i>Mandy Schulze, Maria Kondratjuk</i> Organisation und Professionalität als Dimensionen von Qualität und Erfolg in der Hochschulweiterbildung?!	25
<i>Petra Suwalski, Andrea Broens</i> Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen	39
<i>Simon Oehlers, Matthias Alke, Nora Leben</i> Zum Potenzial von Kooperation in Verbundstrukturen für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung	55
II Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Strategien, Strukturen, Prozesse	75
<i>Maria Bertele, Nils Högsdal, Martina Sach</i> Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Second und Third Mission der Hochschulen	77
<i>Tilman Dörr</i> Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem	89
<i>Katalin Szondy</i> Status quo der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich – Im Spannungsfeld zwischen Durchlässigkeit und Flexibilität	97

Elke Gornik, Daniela Nörmeyer

Absolvent:innen-Erhebungen als zielgerichtete Maßnahme im
hochschulischen Qualitätsmanagement 111

Claudia Winkelmann

Zur Aufbauorganisation des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs 129

Farina Rensinghoff, Jonas Menze

Lehraufträge in der wissenschaftlichen Weiterbildung 143

Silke Michalk, Heike Bartholomäus

Microcredentials: Chancen und Herausforderungen für die berufliche
Weiterbildung 155

Philipp Glanz

Microcredentials zwischen persönlicher Chance, beruflicher Notwendigkeit
und Selbstoptimierung 173

III Qualitätssicherung und -entwicklung durch wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Theorie und Praxis 193

Henriette Löffler-Stastka

Medizin – quo vadis? 195

Katrin Heeskens

Grenzen überwinden: Durchlässige Karrierepfade für Pflegefachpersonen
durch Kontaktstudienangebote an der DHBW Stuttgart 217

Claudia Spahn, Jakob Leiner, Bernhard Richter

Freiburger Zertifizierungslehrgang Musikermmedizin (CAS) 225

IV Angebote in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung ... 233

Tatjana Spaeth, Sandra Hübner, Nadine Raas, Carlotta Reinders, Imke Buß

Systematische Entwicklung von Selbstlernkursen für die wissenschaftliche
Weiterbildung 235

Susanne Hummel, Rebecca Schöninger, Melina Klepsch

Praxisbeispiel: Vom Microcredential zum Master 245

Matthias Vieth

Entwicklung und Umsetzung des hochschulübergreifenden Zertifikats
„Modernes Projektmanagement“ 253

Mercé Bosch Sanfélix, Philipp Ahner

Entwicklung innovativer Weiterbildungsformate an Musikhochschulen 263

Steffen Moser, Susanne Hummel, Melina Klepsch

Der virtuelle Schreibtisch in der Cloud als Arbeitsraum in der
wissenschaftlichen Weiterbildung 277

Autor:innen 287

Vorwort der Reihenherausgeberin

Die Hochschulweiterbildung hat sich als Bildungsangebot etabliert und dennoch stellt das Spannungsfeld zwischen konzeptionellen Ansprüchen, Weiterbildungsnachfrage, Hochschulgovernance und Markt die Akteur:innen und Organisationen immer wieder vor Herausforderungen. Die Herausforderungen stellen sich in der Programmplanung und Durchführung eines wissenschaftlichen Bildungsangebots wie auch auf organisationaler Ebene, bei der Ressourcensteuerung, den Entscheidungsprozessen und der Verantwortung für ein qualitativ hochwertiges Ergebnis, nämlich einen wissenschaftlich fundierten, erwachsenengerechten Lernprozess mit großer Wirkung zu ermöglichen. Im Zentrum der verschiedenen Aktivitäten steht die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, weil sie die systematische Auseinandersetzung mit Ansprüchen, Steuerung und Akteurshandeln auf den verschiedenen Ebenen der Hochschulweiterbildung verbindet.

Es überrascht deshalb nicht, dass *Qualität* in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Dauerthema ist. Das Thema lädt geradezu ein, aktuelle oder auch altbekannte und nach wie vor virulente Anforderungen der Hochschulweiterbildung zu diskutieren. Am besten finden solche Diskussionen im Dialog zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft statt, um die verschiedenen Perspektiven auf Qualität und qualitätssichernde Prozesse im Blick zu behalten. Für solche Dialoge braucht es einen Ort, wie ihn EVALAG mit der Tagung „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“ im Dezember 2024 in Heidelberg geschaffen hat. Die rege Beteiligung und Resonanz der Tagung zeigen, wie wichtig Austausch und Vernetzung sind, um der Vielfalt der Perspektiven gerecht zu werden. Zugleich stärkt der Austausch die Entwicklung des Forschungs- und Handlungsfeldes und trägt damit selbst zur Qualitätsentwicklung bei.

Mit dem hier vorliegenden Tagungsband bietet sich die Chance, diesen Dialog fortzuführen und die Impulse für Praxis, Politik und Wissenschaft aufzunehmen. Der Tagungsband kann zugleich als ein „Good Practice“-Beispiel der Kooperation zwischen Ministerium, Hochschulen, Verbänden und intermediären Organisationen gelesen werden. Die Tagung wie auch der Tagungsband sind Teil eines Projekts, das im Rahmen des Programms WEITER.mit.BILDUNG@BW durchgeführt wurde. In dieser ressortübergreifenden Weiterbildungsinitiative des Landes Baden-Württemberg wurde gezielt die Hochschulweiterbildung in das System der Weiterbildungsförderung eingeschlossen und ihr damit eine wichtige Rolle in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozessen zuerkannt. Dass die Hochschulweiterbildung in Baden-Württemberg als wichtiger „Player“ in der Weiterbildung wahrgenommen wird, hat vermutlich verschiedene Gründe – der hohe Anteil akademisch qualifizierter Fachkräfte in den zentralen Wirtschaftszweigen wird ebenso dazu beigetragen haben wie die langjährigen Bemühungen der baden-württembergischen Hochschulen, eine gemeinsame „Marke“ zu entwickeln, sich zu vernetzen und nach außen zu präsentie-

ren (s. suedwissen.de). Die gemeinsamen Bestrebungen der Hochschulen und des Ministeriums zur Qualitätsentwicklung in der Hochschulweiterbildung können deshalb weit über das Bundesland hinaus Impulse geben.

Es freut mich, dass dieses gute Beispiel aus Baden-Württemberg in der Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“ erscheint und sich damit einreicht in die verschiedenen Beiträge aus Forschung und Praxisgestaltung im Feld der Hochschulweiterbildung. Besonders freut mich, dass damit an ein Format angeknüpft wird, das vor einigen Jahren zur Einführung dieser Reihe geführt hat: mit dem ersten Band „Weiterbildung an Hochschulen gestalten“ hatte die Landesgruppe Baden-Württemberg der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. (DGWF) den Anstoß zur Einrichtung dieser Diskursplattform zur Hochschulweiterbildung gegeben. Mit dem Band 10 können wir nun die Weiterentwicklungen in der Praxis und des gemeinsamen Austausches zur Hochschulweiterbildung präsentieren.

Carola Iller

Vorwort der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

Die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung ist ein zentraler Bestandteil der Bildungslandschaft in Baden-Württemberg. Die Initiative *Hochschulweiterbildung@BW* verfolgt das Ziel, die Hochschulen des Landes als führende Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung zu stärken und gleichzeitig die Qualität dieser Angebote auf höchstem Niveau zu sichern. Unser Anspruch ist es, innovative und qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote zu schaffen, die lebenslanges Lernen fördern, individuelle Karrierewege unterstützen und damit einen entscheidenden Beitrag zur Bewältigung des Fachkräftemangels leisten.

Qualität ist dabei der Schlüssel. Die Qualitätssicherung gewährleistet, dass die Weiterbildungsangebote der Hochschulen praxisorientiert an den Fragestellungen der berufstätigen Studierenden orientiert gestaltet werden und hohen didaktischen und wissenschaftlichen Ansprüchen entsprechen. So werden die Teilnehmenden optimal auf die komplexen Aufgaben der modernen Arbeitswelt vorbereitet. Die baden-württembergischen Hochschulen sind in diesem Bereich Vorreiter und haben ihre Leistungsfähigkeit nicht zuletzt durch das Qualitätssiegel unter Beweis gestellt.

Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg EVALAG setzt sich seit 25 Jahren unermüdlich für Qualität an Hochschulen ein. Im Rahmen von *Hochschulweiterbildung@BW* hat EVALAG als Projektleitung für das Qualitätssiegel einen entscheidenden Beitrag in der Konzeption schlanker und passgenauer Zertifizierungen geleistet. Die Zertifizierungsverfahren und Professionalisierungsangebote stärken die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen und fördern ihre nachhaltige Qualitätsentwicklung. In der Projektlaufzeit wurden 24 Zertifizierungsverfahren erfolgreich durchgeführt. Für Weiterbildungsinteressierte und Arbeitgeberinnen wie Arbeitgeber sind die Zertifizierungen ein wichtiges Instrument, um die Qualität von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten transparent und überprüfbar zu machen.

Die Ergebnisse der Tagung, die in dieser Publikation dokumentiert werden, zeigen eindrucksvoll, wie Wissenschaft, Praxis und Politik gemeinsam daran arbeiten, die Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung voranzubringen. Mein Dank gilt allen Beteiligten, die sich mit großem Engagement eingebracht haben, insbesondere EVALAG für die langjährige und wegweisende Arbeit.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre und hoffe, dass Ihnen die hier präsentierten Beiträge und Ergebnisse wertvolle Impulse für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung geben.

Petra Olschowski MdL

Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg

Vorwort der Beiratsvorsitzenden von Hochschulweiterbildung@BW

Wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung lebt vom Dialog. Hochschulen sind nicht nur Orte der Forschung und Lehre, sondern zunehmend auch zentrale Akteurinnen der Weiterbildung – mit Angeboten, die auf die Bedarfe von Wirtschaft und Gesellschaft ausgerichtet sind. Doch um diese Bedarfe passgenau zu erfassen, braucht es mehr als nur einseitige Konzepte. Wissenschaft und Praxis müssen ins Gespräch kommen, sich gegenseitig verstehen und gemeinsam Lösungen entwickeln.

Genau hier setzte das Projekt *hochschulweiterbildung@bw* an, wie die hier gesammelten Beiträge zur Abschlusstagung „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“ im Dezember in Heidelberg deutlich machen.

Das Projekt verfolgte das Ziel, wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Baden-Württemberg weiterzuentwickeln, gebündelt sichtbar zu machen und Netzwerke zu stärken. Die im Rahmen des Projekts entwickelte Plattform *südwissen.de* zeigt mit fast 1.000 Angeboten das Potenzial und die Vielfalt der Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen. Die Plattform, die Angebote und damit das Potenzial bei den Wirtschaftspartner:innen und in der Gesellschaft, aber auch innerhalb der Hochschulen bekannt zu machen, war Aufgabe der Regional- und Fachvernetzer:innen. In zahlreichen regionalen wie bundesweiten Veranstaltungen, Workshops und Gesprächen wurden Bedarfe eruiert, Angebote erklärt und Impulse aufgenommen mit dem Ziel, passgenaue Angebote entwickeln oder vermarkten zu können.

Dabei wurde früh deutlich: Viele Unternehmen und Organisationen machen die Erfahrung, dass sie im Zuge von Transformation, Digitalisierung oder demografischem Wandel neue Kompetenzen benötigen – doch welche genau? Die Übersetzung zwischen abstrakten wissenschaftlichen Erkenntnissen und konkreten Praxisanforderungen ist eine zentrale Herausforderung: Hochschulen bieten bereits vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten an, doch diese müssen so gestaltet werden, dass sie tatsächlich Antworten auf die konkreten, aktuellen Herausforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft geben.

Ein wesentliches Element des Projekts war deshalb der enge Austausch zwischen den beteiligten Hochschulen, Unternehmen und gesellschaftlichen Akteur:innen. Eine besondere Rolle spielte dabei der Beirat, der als Spiegel des Projekts fungierte. Hier kamen Vertreter:innen aus allen Hochschularten mit Vertreter:innen der IHK, Südwestmetall, EVALAG und der Servicestelle Hochschule-Wirtschaft zusammen, um bereits auf strategischer Ebene Bedarfe und Angebote abzugleichen, aber auch strukturelle Hindernisse und Herausforderungen zu diskutieren und gemeinsame Lösungen zu erarbeiten. Als Antwort auf die Frage, wo Wirtschaft und Hochschulen sich begegnen und austauschen können, war beispielsweise das gemeinsam von Ministerium

und Südwestmetall organisierte ZukunftsFest 2024 in Stuttgart mit rund 200 Teilnehmenden ein voller Erfolg. Der Beirat hat zudem zur Qualitätssicherung der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung beigetragen. Mit EVALAG als Projektpartnerin ist es gelungen, ein schlankes Zertifizierungsverfahren für die beteiligten Hochschulen zu entwickeln, das klare Qualitätsstandards nach innen kommuniziert und nach außen sichtbar macht.

Die Vielfalt der beteiligten Hochschulen war eine große Stärke des Projekts. Jede Hochschulart bringt ihre eigene Tradition, ihre eigenen Stärken und ihre eigene Herangehensweise an wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung mit: Universitäten brachten ihre forschungsbasierte Tiefe und methodische Fundierung ein, während Hochschulen für Angewandte Wissenschaften praxisnahe Formate mit direktem Bezug zu betrieblichen Bedarfen entwickelten. Pädagogische Hochschulen setzten wichtige Impulse im Bereich der Kompetenzentwicklung und Bildungsinnovation, die DHBW überzeugte durch ihre enge Verzahnung von Wissenschaft und Wirtschaft, und Kunst- und Musikhochschulen erweiterten die Perspektive um kreative Innovationskraft und kulturelle Bildung.

Diese unterschiedlichen Perspektiven flossen in das Projekt *hochschulweiterbildung@bw* ein – von Hochschulen mit langjähriger Erfahrung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bis hin zu jenen, die noch am Anfang der Entwicklung entsprechender Strukturen stehen.

Ich komme noch einmal auf meine Eingangsthese zurück: Wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung lebt vom Dialog. *hochschulweiterbildung@bw* hat diesen Dialog nicht nur ermöglicht, sondern aktiv gefördert. Die Beiträge in diesem Sammelband spiegeln die Vielfalt der entwickelten Ansätze, erfolgreichen Kooperationen, die erarbeiteten Qualitätskriterien, aber auch die offenen Fragen wider.

Wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung ist ein entscheidender Faktor für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Sie trägt dazu bei, dem Fachkräftemangel zu begegnen, lebenslanges Lernen zu fördern und Unternehmen wie Individuen fit für den Wandel zu machen. Hochschulen haben hier eine zentrale Verantwortung – und sie können mit ihren Weiterbildungsangeboten einen bedeutenden Beitrag zur Transformationsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft leisten.

Das Projekt *hochschulweiterbildung@bw* hat eindrucksvoll gezeigt, wie Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft gemeinsam innovative Lösungen entwickeln können. Lassen Sie sich von den folgenden Beiträgen inspirieren!

Tina Seufert

Beiratsvorsitzende von Hochschulweiterbildung@BW

Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung – Perspektiven aus Theorie und Praxis

ANA-MARIA BODO-HARTMANN, JULIA EHINGER, ALETTA HINSKEN

Hochschulen spielen eine bedeutende Rolle bei der Deckung der gesellschaftlichen und individuellen Qualifizierungsbedarfe. Entsprechend ihren Kernaufgaben haben sie sich zunehmend als Anbieterinnen wissenschaftlicher bzw. künstlerischer Weiterbildung etabliert; wissenschaftliche Weiterbildung hat zudem „einen enormen Bedeutungszuwachs für das Hochschulsystem erfahren, der kaum zu unterschätzen ist“ (Lehmann, 2020, S. 80). Gleichwohl hat die künstlerische Weiterbildung dagegen nur im begrenzten Maß an Aufwuchs gewonnen (vgl. Robak & Heidemann, 2023, S. 70).

Aufgrund des steten (gesellschaftlichen) Wandels sind auch die Anforderungen an wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung naturgemäß nicht statisch. Neben gesellschaftlichen Transformationsprozessen und neuen inhaltlichen Erkenntnissen sind es auch technologische Entwicklungen, die zu einer Aktualisierung und Anpassung von Weiterbildungsangeboten führen können. Gleichzeitig erfordern der Fachkräftemangel im Allgemeinen sowie die zunehmende Spezialisierung von Berufen im Besonderen – vor dem Hintergrund der Schnelllebigkeit von Wissen – permanent neue Kompetenzen. Als relevante Stakeholder im gesellschaftlichen Diskurs stehen Hochschulen somit vor der Aufgabe, passgenaue Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten. Gleichzeitig verlangt der Wandel von den Individuen die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Hochschulen agieren dabei in einem „expandierende[n] Weiterbildungsmarkt“ (Jütte & Rohs, 2020, S. 4), in dem ihnen „eine mächtige Konkurrenz erwächst“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 35). In diesem dynamischen Umfeld nimmt die Frage nach der Qualität eine zentrale Position ein. So fungiert Qualität vor dem Hintergrund der Konkurrenzsituation und der Positionierung am Weiterbildungsmarkt als Differenzierungsmerkmal (vgl. Maschwitz & Broens, 2020, S. 524). Wie Jenner (2023, S. 416) anmerkt, ist die „Diskussion um Qualitätsfragen [...] in der Weiterbildungsforschung keinesfalls neu“. Gleichzeitig kann in der Diskussion zur Betrachtung von Qualität eine Perspektivenvielfalt sowie eine Relativität und Komplexität des Qualitätsbegriffs festgestellt werden (vgl. auch Suwalski & Broens, 2025, S. 40, in diesem Band). Qualität wird „oftmals als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben, das zwar vorhanden, aber nicht genauer zu spezifizieren sei“ (Schmidt, 2010, S. 10) und bezieht sich als solches auf verschiedene Steuerungsebenen (vgl. Schulze & Kondratjuk, 2025, S. 31, in diesem Band). Ferner wird Qualität als „soziales Konstrukt [verstanden], an dessen Gestaltung in der Regel mehrere Anspruchsgruppen beteiligt sind“ (Schmidt, 2010, S. 11).

Qualität kann auch als „Kultur, als das Erreichen von Standards und als eine Bewegung hin zu etwas Besserem ausgedeutet werden“ (Schulze & Kondratjuk, 2025, S. 31, in diesem Band). „So kann man davon ausgehen, dass es unterschiedliche Verständnisse von Qualität gibt und damit verschiedene Qualitäten adressiert werden“ (ebd.). Winde (2010, S. 5) weist darauf hin, dass auch bezüglich der Instrumente der Qualitätsmessung keine Einigung herrscht. In diesem Zusammenhang sei noch erwähnt, dass im Bereich der Lehre die Akkreditierung mitunter als „wichtigste[r] Nachweis von Qualität“ gilt (Winde, 2010, S. 7). Im Kontext der Weiterbildung gilt die Akkreditierungspflicht jedoch nur für Weiterbildungsstudiengänge, die nur einen Teil der Weiterbildungslandschaft an Hochschulen darstellen. Zertifizierungen gewinnen derweil im Feld der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung an Bedeutung, sei es auf institutioneller Ebene oder auf Ebene der einzelnen Angebote (vgl. Chebbah, Hinsken & Kröner, 2024, S. 59 ff.).

Was bedeutet Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung und wie manifestiert sie sich? An diesem Punkt setzt die Tagung „Qualität in der wissenschaftlichen & künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“ an, die am 5. und 6. Dezember 2024 in Heidelberg von EVALAG im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW ausgerichtet wurde. Konkretes Ziel war es dabei, die Perspektivenvielfalt und Multidimensionalität von Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Kontexten zu beleuchten.¹

In mehreren Formaten wurden an diesen beiden Tagen vielfältige Perspektiven auf Qualität u. a. mit Blick auf Definitionen, Kriterien und Qualitätssicherungsprozesse diskutiert. Die Bandbreite der inhaltlichen Ansätze und Fragestellungen der Vorträge und Workshops verdeutlicht die Mehrdimensionalität von Qualität, die weitgehend als dynamischer Prozess und nicht als statischer Zustand begriffen wird: Qualität kann vor dem Hintergrund der wachsenden gesellschaftlichen Relevanz von Weiterbildung betrachtet werden. Sie kann aus dem Blickwinkel der Organisation verstanden werden und institutionelle Rahmenbedingungen in den Fokus nehmen. Aber auch didaktische Konzepte und partizipative Prozesse der Gestaltung und Bewertung von Lernangeboten sind Schlüsselfaktoren für die Entwicklung und Wahrnehmung von Qualität, ebenso wie die Rolle aller in Weiterbildungssettings tätigen Akteur:innen; sei es jene der Hochschulangehörigen oder jene der Lernenden.

In der Dokumentation der Ergebnisse und Erkenntnisse der Tagungsbeiträge im vorliegenden Band werden verschiedene theoretische und praktische Aspekte beleuchtet. Damit liefert der Tagungsband Impulse und Anregungen – und zwar teilweise

1 Die Tagung wurde im Rahmen des baden-württembergischen Projekts Hochschulweiterbildung@BW realisiert. Über die Laufzeit von 2022 bis 2024 wirkte EVALAG gemeinsam mit anderen Projektpartner:innen und unter der Projektleitung der Universität Freiburg an dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW mit (vgl. Bodo-Hartmann & Novikova, 2024; Chebbah, Hinsken & Kröner, 2024). EVALAG war die zentrale Anlaufstelle für die Begleitung der Qualitätsentwicklung und konzipierte ein neues Qualitätssiegel für wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung an staatlichen Hochschulen und Akademien in Baden-Württemberg. Darüber hinaus wurden von EVALAG auch spezifische Beratungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote im Aufgabenfeld der Qualitätsentwicklung für die hochschulische Weiterbildung angeboten. Im Aufgabenfeld der Qualitätssicherung war EVALAG für die Konzeption und die Durchführung der Zertifizierungsverfahren im Rahmen des neuen Qualitätssiegels zuständig. Dabei konnte EVALAG auf der Erfahrung mit bewährten eigenen Verfahren aufbauen.

auch in sehr anwendungsnaher und konkreter Form, aus der Praxis für die Praxis. Die für die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung charakteristische Themen- und Perspektivenvielfalt spiegelt sich auch dadurch im Tagungsband wider. Ziel des Tagungsbandes ist es nicht zuletzt, dieser Perspektivenvielfalt sowie der verschiedenen Zugänge einen Raum zu geben und den Dialog über Qualität in ihren verschiedenen Ausprägungs- und Deutungsformen fortzuführen.

Thematisch gliedern sich die insgesamt 19 Beiträge in vier Teile:

Der erste Teil vereint Beiträge, die sich mit Qualität und Professionalisierung als zentrale Faktoren für die erfolgreiche Implementierung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzen.

Mandy Schulze und Maria Kondratjuk analysieren in ihrem Beitrag „Organisation und Professionalität als Dimensionen von Qualität und Erfolg in der Hochschulweiterbildung?!“ die Dimensionen Erfolg und Qualität vor dem Hintergrund der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote mit dem Ziel, ein besseres Verständnis dieser Dimensionen zu erlangen und entscheidende Faktoren gelingender wissenschaftlicher Weiterbildung darzulegen.

In ihrem Beitrag „Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen“ stellen **Petra Suwalski und Andrea Broens** die Ergebnisse der Diskussionen aus einem World-Café im Rahmen der EVALAG-Tagung vor. Unter Bezugnahme aktueller Forschungsarbeiten im Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung thematisieren sie interne und externe Qualitätssicherungsmaßnahmen für Weiterbildungsstudiengänge sowie für kurzzeitige und kurzfristige Angebote.

Simon Oehlers, Matthias Alke und Nora Leben gehen in ihrem Beitrag „Zum Potenzial von Kooperation in Verbundstrukturen für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW“ auf Ergebnisse aus der Untersuchung u. a. von Verbundstrukturen und Kooperationsaktivitäten in den sogenannten Regional- und Fachclustern ein. Daraus ableitend werden Effekte dieser Strukturen auf die Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert.

Im zweiten Teil befassen sich die Autor:innen mit strategischen, strukturellen oder prozessualen Überlegungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und beleuchten diese aus verschiedenen Perspektiven.

Maria Bertele, Nils Högsdal und Martina Sach fokussieren in ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Second und Third Mission der Hochschulen. Eine Stakeholder-orientierte Betrachtung der Weiterbildung als Element der Transferstrategie“ die Rolle der Hochschulen im Kontext der Third Mission und vor dem Hintergrund des Wissenstransfers als Strategie. Am Beispiel der Hochschule der Medien Stuttgart wird wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument dieser Transferstrategie beleuchtet.

Im Fokus des Beitrags „Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem. Von der Zielsetzung zur systematischen Umsetzung – Betrachtungen aus hochschulischer

Perspektive“ von **Tilman Dörr** steht die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung im Fokus. In diesem Kontext werden Zielsetzungen, Anwendungsbereiche sowie Umsetzungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten ebenso wie Handlungsmöglichkeiten von Hochschulen zur Förderung der Durchlässigkeit thematisiert.

Katalin Szondy beleuchtet im Beitrag „Status quo der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich – Im Spannungsfeld zwischen Durchlässigkeit und Flexibilität“ das Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung in Österreich und die damit einhergehenden strukturellen Anpassungen sowie die dadurch veränderte Dynamik und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

In ihrem Beitrag „Absolvent:innen-Erhebungen als zielgerichtete Maßnahme im hochschulischen Qualitätsmanagement. Ein Planungs- und Steuerungsinstrument für die wissenschaftliche Weiterbildung“ präsentieren **Elke Gornik und Daniela Nömeier** die Ergebnisse einer Alumnibefragung an der Fachhochschule Oberösterreich. Sie diskutieren, inwiefern die erhobenen Daten ein zentrales Instrument für die strategische Weiterentwicklung von Hochschulen und deren Weiterbildungsangeboten darstellen.

Claudia Winkelmann gibt in ihrem Beitrag „Zur Aufbauorganisation des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs. Analyse als Basis strukturbezogener konstitutiver Entscheidungen im Hochschulkontext“ einen Einblick in das Vorhaben an der Alice-Salomon Hochschule, eine zentrale wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtung aufzubauen und zu etablieren. Die verschiedenen, potenziellen Organisations- und Strukturformen mit den zusammenhängenden Vor- und Nachteilen werden dabei in den Fokus gerückt.

Im Beitrag „Lehraufträge in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement einer gemeinsamen Herausforderung durch bedarfsorientierte Lehrendensupportangebote begegnen können“ stellen **Farina Rensinghoff und Jonas Menze** einen digital unterstützten Lehrendensupport für die wissenschaftliche Weiterbildung vor, der an der Westfälischen Hochschule entwickelt wurde. Ziel dieses Angebots ist es, Anforderungen des Qualitätsmanagements, aber auch der Hochschuldidaktik beim Einsatz von externen Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berücksichtigen und damit die Lehrqualität zu fördern.

Silke Michalk und Heike Bartholomäus geben in ihrem Beitrag „Microcredentials: Chancen und Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung“ eine begriffliche und rechtliche Einordnung der Microcredentials. Darüber hinaus thematisieren sie Chancen und Herausforderungen mit Fokus auf die BTU Cottbus-Senftenberg und diskutieren Best Practices sowie Strategien zur erfolgreichen Implementierung von Microcredentials.

In seinem Beitrag „Microcredentials zwischen persönlicher Chance, beruflicher Notwendigkeit und Selbstoptimierung. Kritische Anfragen an eine neue Form lebenslangen Lernens“ betrachtet **Philipp Glanz** Microcredentials aus soziologischer Perspektive. Dabei geht es u. a. um die gesellschaftlichen und individuellen Folgen des wachsenden Angebots an kleinformigen Weiterbildungen sowie um mit dieser Entwicklung einhergehende potenzielle Implikationen auf Makro- und Mikroebene.

Der dritte Teil nimmt mehrere Praxisfelder der Medizin und der Gesundheitsberufe in den Blick, deren Qualität durch Weiterbildungsangebote gesichert wird.

Henriette Löffler-Stastka fokussiert in ihrem Beitrag „Medizin – quo vadis? Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung für die medizinische Behandlung als Innovationstreiber und Qualitätssicherungsinstrument“ das Feld der Medical Humanities/ Psychotherapie und deren Implementierung in die Weiterbildungscurricula. In diesem Zusammenhang stellt sie eine Interviewstudie mit Expert:innen aus sechs Ländern vor, die u. a. auf Aspekte der Qualitätssicherung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung von Mediziner:innen abzielt.

Der Beitrag „Grenzen überwinden: Durchlässige Karrierepfade für Pflegefachpersonen durch Kontaktstudienangebote an der DHBW Stuttgart“ von **Katrin Heeskens** ist im Bereich der Gesundheitsberufe angesiedelt. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Angebot der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), über Kontaktstudienangebote aus dem Bachelorstudiengang Angewandte Pflegewissenschaft einen niedrigschwelligen Einstieg in das Hochschulstudium zu ermöglichen.

Claudia Spahn, Jakob Leiner und Bernhard Richter geben in ihrem Beitrag „Freiburger Zertifizierungslehrgang Musikermedizin (CAS). Konzept und erste Evaluationsergebnisse“ Einblicke in die Entwicklung und Durchführung des Weiterbildungsangebots am Freiburger Institut für Musikermedizin. Darüber hinaus präsentieren die Autor:innen erste Evaluationsergebnisse, die im Rahmen der ersten Angebotsdurchführung erhoben wurden.

Die im vierten Teil versammelten Beiträge stellen konkrete Praxisbeispiele dar, in denen die Autor:innen Erfahrungen ihrer Einrichtungen mit Angeboten in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung dokumentieren und reflektieren.

Tatjana Spaeth, Sandra Hübner, Nadine Raas, Carlotta Reinders und Imke Buß stellen in ihrem Beitrag „Systematische Entwicklung von Selbstlernkursen für die wissenschaftliche Weiterbildung: Von der Idee zur Verbreitung“ die Gestaltung eines Online-Selbstlernkurses vor. In ihren Erläuterungen unterstreichen sie das Potenzial von Online-Selbstlernkursen, die wissenschaftliche Weiterbildung nachhaltig zu unterstützen und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

In ihrem Beitrag „Praxisbeispiel: Vom Microcredential zum Master. modular | flexibel | individuell“ zeigen **Susanne Hummel, Rebecca Schöninger und Melina Klepsch** anhand eines konkreten Umsetzungsbeispiels an der School of Advanced Professional Studies (Universität Ulm und Technische Hochschule Ulm), wie Microcredentials zur Modularisierung von Bildungsangeboten eingesetzt werden können. Darüber hinaus werden auch Aspekte der Qualitätssicherung und der Einbindung in akademische Qualifikationspfade thematisiert.

Ein weiteres konkretes Umsetzungsbeispiel stellt **Matthias Vieth** in seinem Beitrag „Entwicklung und Umsetzung des hochschulübergreifenden Zertifikats ‚Modernes Projektmanagement‘“ vor. Gegenstand sind u. a. die Entwicklung eines hochschulübergreifenden Zertifikats, der strukturelle Aufbau sowie die Qualitätssicherung. Vor dem Hintergrund dieses Zertifikatskurses werden die Chancen hochschulübergreifender Kooperationen thematisch aufgegriffen.

Mercé Bosch Sanfèlix und Philipp Ahner widmen sich in ihrem Beitrag „Entwicklung innovativer Weiterbildungsformate an Musikhochschulen. Beispiele aus der Hochschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher und digitaler Transformation an der Hochschule für Musik Trossingen“ dem bislang kaum etablierten Feld der künstlerischen Weiterbildung. Hierfür präsentieren sie Beispiele aus der Weiterbildungspraxis der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen.

Der Tagungsband endet mit einem Praxisbeispiel von **Steffen Moser, Susanne Hummel und Melina Klepsch**, die in ihrem Beitrag „Der Virtuelle Schreibtisch in der Cloud als Arbeitsraum in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ das an der School of Advanced Professional Studies (SAPS) entwickelte Konzept eines virtuellen Cloud-Schreibtischs vorstellen, der mobile Zugänglichkeit, datenschutzkonforme Integration fachspezifischer Werkzeuge und organisatorische Unterstützung in einer einzigen Plattform vereint.

Einen Tagungsband zu veröffentlichen, erfordert von vielen Akteur:innen Engagement und Leistungsbereitschaft. Für uns ist das Vorliegen des Tagungsbands ein großartiges Ergebnis dieser Teamarbeit.

Herzlichen Dank allen Vortragenden und Diskutant:innen für ihre inspirierenden Beiträge in Keynotes, Vorträgen, Workshops und Posterpräsentationen sowie in der Podiumsdiskussion während der Tagung. Ganz herzlich möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Autor:innen bedanken – dank der Vielzahl an hochwertigen, wissenschaftlich fundierten und praxisnahen Beiträgen ermöglicht der Tagungsband eine beeindruckende Perspektivenvielfalt auf die Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung. Auch der Programmkommission, die uns bei der Auswahl der Workshops sowie Vorträge für die Tagung unterstützt hat und am Review der Beiträge beteiligt war, gilt unser Dank. Ohne den hohen Einsatz des gesamten EVALAG-Teams in der Vorbereitung und Durchführung der Tagung wären Tagung und Tagungsband nicht möglich gewesen. Vielen Dank! Besonders bedanken möchten wir uns bei dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, denn ohne die Unterstützung hätten die Tagung und auch der Tagungsband nicht in dieser Form realisiert werden können. Ebenso danken wir dem wbv Verlag für die professionelle Begleitung des Publikationsprozesses sowie für das Vertrauen in dieses Projekt. Den Reihenherausgeber:innen möchten wir ebenfalls unseren herzlichen Dank aussprechen, die mit ihrer Expertise wertvolle Anregungen für den vorliegenden Tagungsband gegeben haben.

Literatur

Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(2), 43–56.

- Chebbah, M., Hinsken, A. & Kröner, S. (2024). Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited. Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(2), 57–66. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7165>.
- Jenner, A. (2023). Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität. *Zeitschrift für Weiterbildung* 46, 415–438. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6>.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 4–10). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.
- Maschwitz, A. & Broens, A. (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 523–535). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.
- Robak, S. & Heidemann, L. (2023). Weiterbildung für den Kunst- und Kulturbereich. In Robak, S., Gieseke, W., Heidemann, L., Fleige, M., Kühn, C., Preuß, J., Freide, S. & Krueger, A. (Hrsg.), *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten* (S. 69–92). wbv. <https://doi.org/10.25656/01:28463>.
- Schmidt, U. (2010). Wie wird Qualität definiert? In Winde, M. (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen* (S. 10–17). Edition Stifterverband.
- Schulze, M. & Kondratjuk, M. (2025, in diesem Band). Organisation und Professionalität als Dimensionen von Qualität und Erfolg in der Hochschulweiterbildung?! In Hinsken, A., Bodo-Hartmann, A.-M. & Ehinger, J. (Hrsg.), *Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung: Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft* (S. 25–38). wbv.
- Suwalski, P. & Broens, A. (2025, in diesem Band). Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen. In Hinsken, A., Bodo-Hartmann, A.-M. & Ehinger, J. (Hrsg.), *Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung: Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft* (S. 39–54). wbv.
- Winde, M. (2010). Einleitung. In Winde, M. (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen* (S. 4–7). Edition Stifterverband.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.

I Dimensionen von Qualität und Professionalisierung

Organisation und Professionalität als Dimensionen von Qualität und Erfolg in der Hochschulweiterbildung?!

MANDY SCHULZE, MARIA KONDRATJUK

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist an vielen Hochschulen bereits etabliert und wird im Zuge von Qualitätssicherung konsolidiert. Als Anbieterinnen auf dem Weiterbildungsmarkt und grundsätzlich beauftragt mit Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung leisten Hochschulen einen wichtigen Beitrag zur beruflichen Weiterbildung, Qualifizierung und Entwicklung von Fachkräften. Wesentlich scheint in dieser Auseinandersetzung die theoretische Reflexion von Organisation und Professionalität als zentrale Dimensionen von Qualität und Erfolg der Hochschulweiterbildung. Zum einen, um ein besseres Verständnis dieser Dimensionen zu erlangen, und zum anderen, um daraus entscheidende Faktoren gelingender wissenschaftlicher Weiterbildung darzulegen. Dazu werden im Folgenden die theoretischen Erkenntnisse zweier empirischer Untersuchungen mit Praxiserfahrungen gespiegelt, um anschließend praktische handlungsleitende Fragen für die Entwicklung von qualitativ hochwertiger und erfolgreicher Hochschulweiterbildung zu geben.

Schlüsselwörter: wissenschaftliche Weiterbildung, Erfolg, Qualität, Organisation, Professionalität

Abstract

Continuing higher education is already established at many universities and is being consolidated in the course of quality assurance. As a provider on the continuing education market and fundamentally responsible for research, teaching and continuing higher education, universities make an important contribution to the professional training, qualification and development of skilled workers. The theoretical reflection of organisation and professionalism as central dimensions of quality and success in continuing higher education seems essential in this discussion. On the one hand, in order to gain a better understanding of these dimensions and, on the other hand, in order to identify decisive factors for successful continuing higher education. To this end, the theoretical findings of two empirical studies are mirrored with practical experience in order to subsequently provide practical tips for the development of high-quality and successful continuing higher education.

Keywords: continuing higher education, success, quality, organisation, professionalism

1 Hinführung

Qualität und Erfolg sind zwei Begriffe, deren Operationalisierung für die Realisierung von Bildungsangeboten nicht nur relevant, sondern grundsätzlich legitimierend ist. Es ist davon auszugehen, dass nur qualitativ hochwertige Angebote erfolgreich angeboten werden, auf eine kostendeckende Nachfrage stoßen und entsprechende Ressourcen für die Weiterentwicklung der Anbieter:innenstruktur generieren. Daher sind bereits vor dem Angebot von Bildung für Erwachsene Fragen nach Erfolgs- und Qualitätsdimensionen zu klären. Diese prägen grundsätzlich das Bildungsangebot, dessen methodisch-didaktischen sowie inhaltlichen Zuschnitt. Hochschulen sind anbietende Organisationen, die im Zusammenspiel mit verschiedenen Partner:innen aus Wissenschaft und Praxis Weiterbildung herstellen und erfolgreich, im Sinne einer gemeinsamen Zielerreichung mit Lernenden, realisieren. Ausgehend von diesen allgemeinen Überlegungen werden im Folgenden die beiden Dimensionen Erfolg (Kapitel 2) und Qualität (Kapitel 3) wissenschaftlicher Weiterbildung theoretisch dargelegt, um praktische Konsequenzen der Angebotsentwicklung aus der Organisation Hochschule als Beitrag zur Professionalisierung abzuleiten. Erfolg wird dabei organisationstheoretisch als Hochschulentwicklung (Kapitel 2) und Qualität als Professionalität bzw. professionelles Handeln (Kapitel 3) rückgebunden.

2 Was ist Erfolg? Wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulentwicklung

2.1 Erfolgsverständnisse in der Hochschulweiterbildung

Auf die Frage, was Erfolg in der Hochschulweiterbildung meint und ausmacht, nehmen befragte Praktiker:innen sowohl die Zufriedenheit der Lernenden, eine hohe Zahl an Teilnehmenden, wie auch deren Weiterempfehlung und eine gute Sichtbarkeit der Angebote in den Blick. Zudem messen sie ein erfolgreiches Angebot am Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden und an deren beruflichem Aufstieg durch die Relevanz der erworbenen Kompetenzen. Auch die gesellschaftliche Komponente, bspw. einer nachhaltigen Veränderung in Unternehmen durch wissenschaftliche Weiterbildung, wird angeführt¹. Analytisch lassen sich folgende drei Ebenen von Erfolg mit Blick auf wissenschaftliche Weiterbildung unterscheiden:

Auf der gesellschaftspolitischen Ebene definiert Bildungserfolg eine quantifizierbare Bildungsbeteiligung und das Erreichen formaler Bildungsabschlüsse (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 29). Auf der individuellen Ebene des Studien- oder Lernerfolgs steht der Abschluss erfolgreich vollzogener Lernprozesse im Vordergrund, der mit der adäquaten Anwendung der erlernten Kompetenzen in der beruflichen Praxis nachprüfbar wird und als Qualifikationsadäquanz in Absolvent:innenbefragungen messbar wird (ebd., S. 306). Dazwischen liegt der (Angebots-)Erfolg

1 Befragung der Teilnehmenden im Rahmen des Workshops auf der EVALAG-Tagung im Dezember 2024 in Heidelberg.

auf der organisationalen Hochschulebene und erfasst grundsätzlich ein kosten-deckend durchgeführtes Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung über einen gewissen Zeitraum mit einer Mindestzahl von Teilnehmenden. Eine spezifischere Operationalisierung dieses Angebotserfolges setzt die Definition der jeweils verfolgten Ziele voraus, denn erfolgreiches Handeln misst sich nach Etzioni an deren Erreichung (vgl. Etzioni, 1964). Für wissenschaftliche Weiterbildung werden zwei gegensätzliche Zielorientierungen diskutiert, die wissenschaftliche Weiterbildung als Grenzstelle (vgl. Wilkesmann, 2009, S. 46) zwischen hochschulischem Angebot (2. Angebotsorientierung) und wirtschaftlicher Nachfrage (1. Nachfrageorientierung) positioniert². Je nach Zielorientierung wird wissenschaftliche Weiterbildung und deren Erfolg anders betrachtet.

1. Die Nachfrageorientierung betrachtet wissenschaftliche Weiterbildung im Gegensatz zu wissenschaftlicher Logik (vgl. Seitter, 2014, S. 141) als marktliches Angebot. Ziel ist die Befriedigung einer Nachfrage nach spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule. Nachfrageorientierte Angebote sind erfolgreich, wenn sie kostendeckend durchgeführt und die erworbenen Kompetenzen adäquat im beruflichen Kontext angewandt werden. Erfolg setzt hierbei voraus, dass durch Bedarfsanalyse und Programmplanung Inhalte, Formate, Servicebedarfe genau eruiert werden und passgenau auf entsprechende Teilnehmende trifft (vgl. Hanft et al., 2016, S. 32). Problematisch an dieser Zielausrichtung ist, dass konkrete „Bedarfe“ wissenschaftlicher Weiterbildung vorab nicht exakt bestimmbar sind (vgl. Banscherus et al., 2016, S. 23 ff.). Das Erfolgsrisiko ausreichender Nachfrage und adäquater Inhalte wird so externalisiert (vgl. Schäffter, 2014, S. 45) und Misserfolg mit weiteren Befragungen begegnet. Mit anderen Worten: Ursachen für zu geringe Nachfrage werden in ungenauen Befragungen oder zu wenig Marketing lokalisiert. Der Ablauf einer solchen Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung über Befragungen wird selten problematisiert. Oftmals werden erneut Fragebögen versandt, in der Hoffnung, bessere Antworten für Marketing und Angebotsinhalte zu erhalten. Ob und wie Personalplaner:innen überhaupt Nachfragen nach Weiterbildung antizipieren, ist jedoch zu hinterfragen. Ebenso stellt sich die Frage, was Adressat:innen brauchen, um mit Hochschulen gemeinsam adäquate Angebote zu entwickeln.
2. Mit der sogenannten Angebotsorientierung (vgl. Faulstich et al., 2007) werden Angebote aus den wissenschaftsimmanenten disziplinären Logiken heraus entwickelt (vgl. Seitter, 2014, S. 143). Hochschulen als Orte wissenschaftlicher Erkenntnis zielen hierbei mit ihren Angeboten auf die Stärkung ihrer fachlichen Reputation, den Aufbau von Fachstrukturen und -öffentlichkeit und Forschungs-

2 Diese Janusköpfigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wissenschaft und Weiterbildungsmarkt ist in den rechtlichen Rahmenbedingungen erkennbar. So differieren die Landeshochschulgesetze in ihrem Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als hochschulischer Auftrag und als Geschäftsmodell. Auf europäischer Ebene gilt die EU-Beihilferegelung, die eine staatliche Subventionierung von wirtschaftlichen Angeboten einschränkt und eine entsprechende Prüfung dahingehend vorsieht. Klare Vorgaben, wie dieser Konflikt zu bewältigen wäre, fehlen bislang (vgl. OECD, 2022, S. 27–47; Autorinnengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 238).

projekte (vgl. Schulze, 2019a). Eine zu starke Angebotsorientierung wird für die wissenschaftliche Weiterbildung im Hinblick auf fehlende Praxisrelevanz der angebotenen Inhalte problematisiert (vgl. Hanft & Knust, 2007, IV). Während Hochschulen in Lehre und Forschung auf Tradierung und Theoretisierung von Wissen zielen, hat Weiterbildung eher okkasionelle Lernbedarfe im Blick. Zudem wird häufig ein zu geringes Interesse von Hochschullehrenden an wissenschaftlicher Weiterbildung als Hindernis einer Angebotsorientierung betrachtet. Hierzu werden die geringen Möglichkeiten der Anrechnung von Weiterbildung auf das hochschulische Lehrdeputat angeführt (vgl. Cendon et al., 2020, S. 35).

Die Diskussion beider Orientierungen führt zu der Frage, wie dazwischen erfolgreiche wissenschaftliche Weiterbildung organisiert wird³. Grundsätzlicher Charakter von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ist, dass sie kooperativ zwischen verschiedenen Beteiligten entwickelt und umgesetzt werden (vgl. Weber, 2007, S. 202; Sweers, 2022). Sie sind Ergebnisse kollektiv zu organisierender Prozesse (vgl. Weick, 1985, S. 11 und S. 130) verschiedener Stakeholder in und außerhalb der Hochschule (vgl. Schulze, 2019a, S. 64) und verfestigen sich im Erfolgsfall zu organisationalen Strukturen von institutionalisierten, auf Dauer gestellten Angeboten (vgl. Schulze, 2020). Die Umwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung ist organisationstheoretisch eine Erwartungsstruktur, die deren Ausgestaltung prägt. Der Erfolg einer Organisation wie der Hochschule ist von deren Legitimation und der Akquise entsprechender Ressourcen abhängig (vgl. Lawrence & Lorsch, 1967). Ebenso misst sich die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung an entsprechenden Ressourcen, wie gezahlten Teilnahmeentgelten oder professoralem Engagement. Erfolg ist damit nicht nur von der effizienten Koordination und Steuerung der produktionsbezogenen Aktivitäten abhängig, sondern „wesentlich dadurch bestimmt, dass es einer Organisation gelingt, ihre Legitimität in ihrer institutionellen Umwelt zu sichern und zu steigern“ (vgl. Walgenbach & Meyer, 2008, S. 28). Wissenschaftliche Weiterbildung nimmt sowohl Bezug auf ihre fachspezifisch-hochschulische wie auf regional-arbeitsmarktliche Umwelt. Eine Verengung auf nur eine Seite greift zu kurz, da Organisationen „die letztlich kontingenten Erfolge auf dem Markt erst *organisieren*“ (Voswinkel & Wagner, 2014, S. 105). Demzufolge werden in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung mit den verschiedenen Partner:innen gemeinsam „Kriterien dafür entwickelt (...), was als Erfolg zu gelten hat“ (Voswinkel & Wagner, 2014, S. 106). Diese Wechselwirkung meint die Organisation von Angeboten für die berufliche Praxis, angelehnt an disziplinäre Hochschulaufgaben und -strukturen.

3 Grundlage der folgenden Ausführungen ist die Dissertation von Mandy Schulze (2019a), in der eine organisationstheoretische Heuristik erarbeitet wurde, mit der erfolgreiche Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Fachhochschulen empirisch untersucht und analysiert wurden. Entlang welcher Erfolgsfaktoren die Akteur:innen die Angebote entwickeln, organisieren und ausrichten, wurde mit einer integrierten Fallstudie an fünf Hochschulen rekonstruiert.

2.2 Fachliche Verankerung und professionelle Statusdistribution als Kriterien erfolgreicher wissenschaftlicher Weiterbildung

Erfolg, so das empirische Ergebnis (vgl. Schulze, 2019b, 2020), wird als disziplinäre und hochschultypische Anlehnungsstruktur verhandelt und begründete die Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung als Teil von (Fach-)Hochschulentwicklung und disziplinärer Stärkung. Wissenschaftliche Reputation und der Aufbau von akademischen Strukturen sind wichtige und relevante Bedingungen erfolgreicher Angebotsentwicklung. Durch akademischen Rückbezug wissenschaftlicher Weiterbildung an die gesellschaftliche Rolle von Fachhochschulen als Hochschultyp, der die Akademisierung anwendungsorientierter Studien fördert, können Angebote der Weiterbildung zur Hochschulentwicklung beitragen. Dazu war eine entsprechende Theoretisierung und fachliche Verankerung des Themenfeldes und dessen Entwicklung zum Lehr- und Forschungsbereich notwendig. Dominante Akteur:innen sind hierbei Hochschullehrende (vgl. Schulze, 2019a, S. 193). Sie erschließen Forschungsbereiche (vgl. Huisman, 1997) und profitieren von der Anerkennung als fachliche Expert:innen. Das Ergebnis ist ein Angebot, das „fast strukturprägend“ ist (Kolhoff, 2008, S. 82) und durch eine entstandene Fachöffentlichkeit, Nachahmung und erneute Kooperation verbreitet wird. Für die anbietenden Hochschullehrenden und Mitarbeitenden bedeutet das, dass sie mit dem Angebot einen Beitrag zur funktionalen Fachdifferenzierung leisten und als Angebotsentwickler ein akademisches Strukturprinzip zur erfolgreichen Entwicklung der Organisation Hochschule nutzen (vgl. Stichweh, 2014, S. 7). Dies ist besonders für Fachhochschulen von großer legitimierender Bedeutung und sichert langfristig Ressourcen durch Erschließung neuer Forschungs- und Lehrbereiche (vgl. Wolter, 2005). Maßgeblich dafür ist, dass die beteiligten Akteur:innen (u. a. Hochschullehrende, Studierende, Hochschulpersonal, Fachvertreter:innen, Adressat:innen) die Inhalte des Angebotes als relevant für Wissenschaft und Praxis – für Disziplin und Profession – wahrnehmen. Den Absolvent:innen wird mit dem Angebot einer sogenannten „Practical Art“ in gleichem Maße Disziplinarität und Interdisziplinarität in Aussicht gestellt (vgl. Stichweh, 2014, S. 7). Dafür werden sowohl spezifische akademische Strukturen (Fachgesellschaften, Publikationen) wie Praxiskooperationen mit anwendungsorientierten Forschungsprojekten aufgebaut. Erfolgreiche Angebote erlangen Relevanz sowohl fachlich-wissenschaftlich wie praktisch-handlungsfeldspezifisch. Zwischen Nachfrage- und Angebotsorientierung werden Nachfrage und Angebot gleichzeitig organisiert und kooperativ hergestellt.

Das hochschulische Privileg der Vergabe akademischer Grade trägt zusätzlich zur Professionalisierung der Handlungsfelder bei. Hochschulen erfüllen nach Teichler (2005) hiermit statusdistributive Funktion und nutzen ihre historisch gewachsene Definitionsmacht zur Strukturierung von Handlungsfeldern. Für die Fachhochschule wird mit der Graduierung im Masterbereich eine entsprechende Nachfrage angeregt und akademische Aufwertung geleistet (vgl. Schulze & Zimmermann, 2024). Aus Perspektive des Berufsfeldes stellt die Vergabe akademischer Titel einen „strukturellen Mechanismus dar, der den Berufsgruppen erlaubt, ihre Weiterbildungsansprüche gegenüber den Hochschulen nachhaltig zu vertreten“ und trägt zur „Verstetigung der

Nachfrage“ bei (Weber, 2012, S. 38). Die Hochschulen stellen so Erfolgsbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung durch Akademisierung des Berufsfeldes selbst her und entziehen sich der ökonomischen Logik einer externen Nachfragebefriedigung (vgl. Schulze, 2019a, S. 193). Bedarf und Nachfrage sind Teil eines akademischen Reformulierungsprozesses (vgl. Voswinkel & Wagner, 2014), den die Hochschulen als Dienstleister für ihre relevanten Verwendungszusammenhänge leisten. Das heißt, erst durch disziplinäre Theoriebildung und Forschung entstehen wissenschaftliche Angebote an Hochschulen. Dabei leisten sie eine Übersetzung zwischen Bildung und Wissenschaft. Gesellschaftliche Probleme werden aus verschiedenen disziplinären Perspektiven analysiert und im Austausch von Wissensproduktion und (Weiter-)Bildung entwickelt (vgl. Lobe, 2023, S. 7).

Mit der Betonung einer Erfolgsorientierung an akademischer Reputation und Fachdifferenzierung droht mit der Verschiebung von beruflicher in die wissenschaftliche Weiterbildung die Gefahr einer Instrumentalisierung von Hochschulen als nützliche Statusvergabestellen. Dieser kann wissenschaftliche Weiterbildung begegnen, indem ihre Aufgabe nicht als eine Anpassung an Beschäftigung verstanden wird, sondern als zentrale Schnittstelle zur Wissensproduktion im Sinne des Mode 2⁴ (vgl. Gibbons et al., 1994) zwischen Forschung und Praxis zu deren Weiterentwicklung. Gerade Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung eröffnen Handlungsfeldern den Zugang zu theoretischer Abstraktion und Forschungsmitteln, wie bspw. die Kindheitspädagogik, Physiotherapie, Logopädie oder Hebammenwissenschaften, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese praxisforschende Form der Wissensproduktion ist transdisziplinär gebunden und meint eine aktive inhaltliche Weiterentwicklung über das entsprechende Fachthema hinaus mit Vertreter:innen des Berufsfeldes. Dafür bieten erfolgreiche Angebote in der Hochschulweiterbildung den Raum.

3 Was ist Qualität? – Wissenschaftliche Weiterbildung als das Handeln der Akteur:innen

3.1 Qualitätsverständnis hochschulischer Weiterbildung

Auf die Frage, was Qualität in der Hochschulweiterbildung meint und ausmacht, geben befragte Praktiker:innen an⁵, dass Qualität eine Eigendefinition sei, nach dem Motto, *gut ist, was ich als gut empfinde*, und dass Qualität etwas mit Zielerreichung zu tun hat. Zudem bedeutet Qualität Zufriedenheit, den Umstand, dass Lernende etwas mitnehmen und dass das Gelernte in der Praxis umsetzbar ist und damit auf Wissen aufgebaut werden kann, neues Wissen geschaffen wird und vorhandenes Wissen re-

4 Mode 2 nach Gibbons et al. 1994 meint eine Form der Wissensproduktion, die dezentral in verschiedenen, auch hochschulexternen Organisationen stattfindet, als wechselseitiger, anwendungsorientierter, transdisziplinärer Prozess. Wogegen Mode 1 als Wissensproduktion in der Hochschule im geschlossenen Raum konstruiert ist. Mit Mode 1 ist auch ein entsprechend lineares Wissenstransferverständnis verbunden, nach dem die Hochschule das Wissen produziert und in deren Umwelt durch Angebote transportiert. Mode 2 stellt den Erkenntnisprozess in den praktischen Kontext und vereint verschiedene Zugänge (vgl. Langemeyer 2021)

5 Befragung der Teilnehmenden im Rahmen des Workshops auf der EVALAG-Tagung im Dezember 2024 in Heidelberg.

flektiert und verknüpft wird. Qualität in der Hochschulweiterbildung bedeutet aber auch wissenschaftliche Fundierung, solide Technik und gute Didaktik (mit einer erkennbaren Mission der Lehrenden). Qualitätsvolle Angebote sind nachhaltig und zugänglich. Qualität lässt sich messen und ist damit quantifizierbar und adressiert die Frage von der Vermittlung zur Umsetzung und damit den Transfer.

In diesen Ergebnissen wird deutlich, dass es Schnittmengen zum Verständnis von Erfolg gibt und dass Qualität als Kultur, als das Erreichen von Standards und als eine Bewegung hin zu etwas Besserem ausgedeutet werden kann. Was wiederum die grundlegende Frage nach den Anforderungen und Zielen in Bezug auf Entwicklung, Erhalt oder Ausweis der Qualität nach sich zieht.

Qualität ist ein wichtiges Differenzierungsmerkmal in der Hochschulweiterbildung (vgl. Maschwitz & Broens, 2018), und Qualitätsmanagement und -sicherung sind als fester Bestandteil des Leistungsportfolios von hochschulischer Weiterbildung zugleich Element von Hochschulsteuerung und mit der Herausforderung konfrontiert, „[d]as individuelle Interesse der Mitglieder mit dem kollektiven Interesse der Organisation in Übereinstimmung“ (Wilkesmann, 2010, S. 30–31) zu bringen. So kann man davon ausgehen, dass es unterschiedliche Verständnisse von Qualität gibt und damit verschiedene *Qualitäten* adressiert werden (ähnlich für die hochschulische Lehre siehe Kondratjuk & Schulze, 2016).

Als mehrdimensionales Konstrukt, das sich auf verschiedene Steuerungsebenen bezieht, etwa auf die System- und Organisationsebene (vgl. dazu Jenner, 2023), kann Qualität in operationalisierbare Konzepte, die jeweils spezifische Fokusse einnehmen, überführt werden. Das ist – neben Evaluation als systemische Bewertung und Beurteilung und Didaktik als Planung und Entwicklung guter Lehre – auch Professionalität, also die Eignung der Akteur:innen und die Kompetenzen professionellen Handelns und die dafür festgelegten Standards.

Grundsätzlich haben Qualitätsstandards einen regulatorischen Einfluss (vgl. Ioannidou & Jenner, 2021) und ziehen Fragen der Bewertung nach sich. Festzulegen sind demnach der Gegenstand der Bewertung, die Arten der Bewertung und die Akteur:innen sowie Instanzen der Bewertung. Für die hier vorgenommene Betrachtung wird die Qualität des professionellen Handelns (pädagogische Qualität) in den Fokus genommen.

3.2 Professionalität, Profession und professionelles Handeln als Kriterien qualitätsvoller Hochschulweiterbildung

Auf Grundlage einer sozialwelttheoretischen Heuristik wurde in der hier zugrunde gelegten empirischen Untersuchung die Frage bearbeitet, auf welcher Grundlage Akteur:innen der Hochschulweiterbildung handeln (vgl. Kondratjuk, 2017 und 2020). Entlang welcher Bedingungsmerkmale die Akteur:innen ihre Handlungsstrategien entwickeln und ausrichten, wurde anhand einer Typisierung rekonstruiert. Professionen als berufliche Sinnquellen werden etwa in der Arena verhandelt und begründen das je spezifische Handeln. Hierbei spielen Legitimierung als Grundlage zur Ausbildung von Anerkennungsstrukturen (vgl. Kondratjuk, 2021), akademische Glaubwür-

digkeit und Wissenschaftlichkeit als relevante Bedingungsmerkmale des Handelns eine wesentliche Rolle.

Das Ergebnis war ein gegenstandsbezogenes Modell des Handelns der Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung mit ihren spezifischen Figurationskonstrukten dieser sozialen Welt (ebd.). Abgebildet werden konnten Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen des Handelns in der Hochschulweiterbildung. Dadurch war es möglich, Varianzen sowie Gestaltungsoptionen des Handelns auszumachen. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung führte zu einer Präzisierung von typischen Bezugnahmen auf die strukturellen Gegebenheiten. Besonders interessant war die Schau auf die Gesamthandlungstableaus der faktischen Handlungsprozesse der Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung im faktischen Kontrast zu idealen Außenzuschreibungen und Selbstdefinitionen, z. B. bei der Aufdeckung des Phänomens der *inszenierten Professionalität* (Kondratjuk, 2017). Diese Inszenierungspraxen werden von Dörner und Schäffer beschrieben (2010, S. 3) „als die Handlungspraxen und -routinen von Akteuren, die (implizit oder explizit) zum Ziel haben, den Eindruck von Professionalität bei Kommunikations- und Interaktionspartnern herzustellen, zu erhalten und zu bestätigen“; sie sind Bestandteil der Handlungsstrategien der Akteur:innen.

Wesentlich ist zudem, dass sich das professionelle Handeln in einer „hybride[n] Positionierung“ (Seitter 2017, S. 147) begründet und „durch den Umgang mit den unterschiedlichen Funktionslogiken und der doppelten Systembindung“ gekennzeichnet ist (Kondratjuk, 2017, S. 126). Also das Changieren zwischen tertiärem und quartärem Bildungssektor, Wissenschafts- und Praxisorientierung, öffentlichem Bildungsauftrag und Weiterbildungsmarkt. Zudem stehen die Strategien bzw. Handlungsweisen der Akteur:innen in den entsprechenden Institutionenformen (vgl. Schäffer, 2005) wie Organisationseinheiten, Zentren, Abteilungen usw. in einem je spezifischen Verhältnis. Dieser *Geschäftsmodellpluralismus* ist dabei konstituierend für die Hochschulweiterbildung und das insofern, als dass die inneruniversitäre Stellung und institutionelle Eingebundenheit (inkl. der Organisationsform) Handlungsspielräume eröffnet und ermöglicht, jedoch auch verschließt oder verhindert (vgl. Kondratjuk, 2017). Dies zeigt sich etwa in Handlungsstrategien wie Regeln brechen, Nischen nutzen, Strukturen schaffen oder an der Struktur orientieren. Auf die organisationale Ebene überführt, bedeutet dieser Umstand, dass die „wissenschaftliche Weiterbildung erst dann den gesetzlichen Auftrag erfüllen kann, wenn sie eine Organisationsform hat, die entsprechende Handlungskompetenz beinhaltet“ (Wilkesmann, 2010, S. 33).

Eine weitere Dimension stellen das eigene Bildungsverständnis, der verstandene gesellschaftliche Auftrag von Hochschulen, die Sichtweise auf die Funktion von Wissenschaftlichkeit (Wahrung des Alleinstellungsmerkmals von Hochschulen) sowie die fachdisziplinären Verortungen und Einhegungen der handelnden Akteur:innen dar, denn diese bedingen das professionelle Selbstverständnis (vgl. Kondratjuk, 2017). So führt die zunehmende Bedeutung wirtschaftswissenschaftlicher und inter- bzw. multidisziplinärer Ansätze zu hybriden Identitäten, bei denen unterschiedliche disziplinäre

und berufliche Logiken von den Akteur:innen verknüpft und in Einklang gebracht werden müssen (vgl. Lobe, 2025; vgl. Kondratjuk, 2025b), was wiederum spezifische Strategien und Formen professionellen Handelns hervorbringt.

Festzuhalten bleibt, dass es eine Vielfalt an Tätigkeitsprofilen der Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung gibt (vgl. Kondratjuk, 2025a), die maßgeblich für eine qualitätsvolle Hochschulweiterbildung stehen, sei es im operativen Geschäft, der strategischen Entwicklung oder in der Leitung und Führung von Organisationseinheiten wissenschaftlicher Weiterbildung.

4 Praktische Konsequenzen theoretischer und empirischer Fassungen von Erfolg und Qualität der Hochschulweiterbildung

Erfolg und Qualität werden organisiert und brauchen neben einer fachlichen Verankerung den Raum für transdisziplinäre Weiter- und Wissensentwicklung. Dazu nutzen Hochschulen und Akteur:innen in der Hochschulweiterbildung ihre Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, die Nähe zu Berufsverbänden, Absolvent:innen, regionalen Unternehmensverbänden und Hochschullehrenden. Beide vorgestellten empirischen Untersuchungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, wie Erfolg und Qualität eng mit hochschulischer Organisation und Entwicklung sowie Professionsentwicklung und professionellem Handeln verbunden sind.

In einen reflektierten Organisationsprozess zu gehen und gemeinsam Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln, wird langfristig Erfolg und Qualität sichern. Erfolg und Qualität setzen voraus, dass sich die Akteur:innen mit ihren Vorstellungen, den Zielen der Hochschule, den fachlichen Fundierungen und Voraussetzungen sowie den berufsfeldspezifischen Erwartungen auseinandersetzen. Ganz im Sinne einer dialogisch-partizipativen Angebotsentwicklung⁶ (Schäffter, 2014, S. 96–102; Ebner von Eschenbach & Schäffter, 2017) können Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen, um sich der Dimensionen Erfolg und Qualität zu vergewissern.

Zur Dimension Organisation – Erfolg

Wenn Angebote ihren Erfolg zwischen fachlich-wissenschaftlichen wie praktisch-handlungsfeldspezifischen Erwartungen organisieren: Wie kann wissenschaftliche Weiterbildung die Legitimation der Hochschule stärken?

1. Wie kann wissenschaftliche Weiterbildung zur Entwicklung unserer Hochschule und regional beitragen?

6 Einen Handlungsleitfaden für einen partizipativ-dialogischen Bildungsansatz am Beispiel von Bildung für nachhaltige Entwicklung eines regionalen Bildungswerkes bietet das Projekt „Zukunftsmacher* – Gemeinsam für die Region“ unter: https://www.abw-angermuende.de/wp-content/uploads/2024/12/Handreichung_Zukunftsmacher_ABW_Dez_2024.pdf

2. Was sind unsere fachlichen, organisationalen, personalen etc. Stärken, um diese in einen Austausch mit unserer hochschulischen Umwelt zu bringen?
3. Was erwartet unsere lokale, (über-)regionale, internationale Umwelt von unserer Hochschule als akademischem Weiterbildungsanbieter?
4. Welche Räume schaffen wir oder brauchen wir, um mit Studierenden, Kolleg:innen, Absolvent:innen, Praxispartner:innen über die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Austausch zu gehen?

Zur Dimension Professionalität – Qualität

Wenn Qualität abhängig vom professionellen Handeln der Akteur:innen ist (bzw. zur Sicherstellung der Qualität beiträgt): Wie können die Akteur:innen eine qualitätsvolle wissenschaftliche Weiterbildung umsetzen?

1. Welches Verständnis von (hochschulischer) Bildung liegt unserer Arbeit zugrunde?
2. Wie gestaltet sich die Einbettung unserer Institutionenform und welche Vor- und Nachteile ergeben sich daraus?
3. In welchem Verhältnis stehen Bildungsauftrag und Wirtschaftlichkeit und mit welchen Bedingungskontexten steht dies in Zusammenhang?
4. Welche disziplinären, fachspezifischen und erfahrungsgesättigten Grundannahmen rahmen unser Handeln?

Diese annahmegeleiteten Fragen können als Zielorientierung bei der Ausrichtung hochschulischer Weiterbildung dienen und einen dialogischen Entwicklungsprozess anleiten, der letztlich partizipativ in und außerhalb der Hochschule zu führen ist. So werden Erfolg und Qualität zwischen den Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung, den Partner:innen innerhalb der Hochschule sowie Adressat:innen außerhalb der Hochschulen hergestellt. Neue Inhalte und Formate können ebenso entstehen wie eine kritische Reflexion der Aufgabe von Hochschulweiterbildung zur nachhaltigen Hochschulentwicklung.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung*. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 105–135). Waxmann.

- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:19035>
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2010). Phantom Professionalität? Zur Inszenierung von Professionalität in Kontexten der Erwachsenenbildung am Beispiel Bildungsreisen. In Hof, C., Ludwig, J. & Schäffer, B. (Hrsg.), *Professionalität zwischen Praxis, Politik und Disziplin. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008* (S. 126–141). Schneider Hohengehren.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffer, O. (2017). Relationale Zielgruppenbestimmung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. *Forum Erwachsenenbildung*, 50(2), 34–37. <https://doi.org/10.25656/01:20165>
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs.
- Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In Hanft, A., Knust, M. (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87–164). Waxmann.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzbach, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Waxmann.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Waxmann.
- Huisman, J. (1997). New Study Programs and Specializations. The Effect of Governmental Funding and Paradigmatic Development. *Research in Higher Education*, 38(4), 399–417. <https://doi.org/10.1023/A:1024958325583>
- Ioannidou, A. & Jenner, A. (2021). Regulation in a contested space: Economization and standardization in adult and continuing education. In A. Wilmers & S. Joritz (Hrsg.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A transatlantic discourse in education research* (S. 321–333). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.23>
- Jenner, A. (2023). Ein Mapping Review zu Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Perspektiven für die Erforschung organisationsinterner Koordinationsprozesse bei der Entwicklung von Qualität. *Zeitschrift für Weiterbildung* 46, 415–438. <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00258-6> <https://doi.org/10.1007/s40955-023-00268-4>
- Kolhoff, L. (2008). Hochschulausbildung im Bereich des Sozialmanagements in der Sozialwirtschaft – Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. In Basserack, H. & Wöhrle, A. (Hrsg.), *Sozialwirtschaft und Sozialmanagement im deutschsprachigen Raum. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 78–87). Ziel.

- Kondratjuk, M. (2025a, im Erscheinen). Akteure der Hochschulweiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Springer.
- Kondratjuk, M. (2025b, im Erscheinen). Die wissenschaftliche Weiterbildung als widerspenstiger Teenager. Zum Verhältnis von hochschulischer Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Eine Replik auf Claudia Lobes Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Zu den professionellen Identitäten der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 7(1).
- Kondratjuk, M. (2021). Anerkennung (in) der Hochschulweiterbildung. Potenziale einer sozialweltlichen Betrachtung von Legitimationsprozessen. In Ohlbrecht, H., Detka, C. & Tiefel, S. (Hrsg.), *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potenziale. Mehr als Grounded Theory* (S. 243–264). Verlag Barbara Budrich.
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 37–62). wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004505w>
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Die Qualitäten von Lehre. In *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. C Qualität, Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung C2 Entwicklungsbedingungen* (S. 49–62). Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Langemeyer, Ines (2021). Modus 2. In Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.); Schabert, Johanna (Mitarb.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 185–194). Transcript. <https://doi.org/10.25656/01:27652>
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and Environment. Managing Differentiation and Integration*. Harvard Press.
- Lobe, C. (2023). Stichwort: Bildung durch Wissenschaft(liche) Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2023(2), 7–12. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7001>
- Lobe, C. (2025, im Erscheinen). Wissenschaftliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Zu den professionellen Identitäten der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 7(1), 900–927.
- Maschwitz, A. & Broens, A. (2018). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, S. 1–13. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_27-1
- OECD (2022). *Wissenschaftliche Weiterbildung und der EU-Rahmen für staatliche Beihilfen: Auswirkungen auf den öffentlichen Hochschulsektor in Brandenburg*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5d8eeb73-de>
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. LIWF – Leipziger Institut für angewandte Weiterbildungsforschung e. V. Verlag Klemm + Oelschläger.

- Schäffter, O. (2005). „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionsformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In Göhlich, M., Hopf, C. & Sausele, I. (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 77–92). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80730-4_5
- Schulze, M. & Zimmermann, T.-E. (2024). Die Fachhochschulen und ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz. Entwicklungen und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 30–42. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7185>
- Schulze, M. (2020). Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung. In Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 151–166). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004692w>
- Schulze, M. (2019a). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845289076>
- Schulze, M. (2019b). Fachhochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung. Fachliche Differenzierung und berufliche Qualifizierung. In Pohlenz, P. & Kondratjuk, M. (Hrsg.), *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes* (S. 117–134). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xg1.10>
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In Weber, S., Göhlich, M., Schröder, A. & Schwarz, J. (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Organisation und Pädagogik* (S. 141–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W144>
- Stichweh, R. (2014). Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität. Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. In Engler, B. (Hrsg.), *Disziplin – Discipline* (28. Kolloquium der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften) (S. 5–14). Academic Press Fribourg.
- Sweers, F. (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38132-5>
- Teichler, U. (2005 [1974]). Statusdistribution und Selektionsfunktion der Hochschulen. In Teichler, U. (Hrsg.), *Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten* (S. 51–61). Campus Verlag.
- Voswinkel, St. & Wagner, G. (2014). Die Organisation des Erfolgs. Regulierung verunsicherter Anerkennungsansprüche. *Leviathan*, 42(9), 105–122.
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-029442-4>

- Weber, K. (2007). Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung. In Di Giulio, A., Defila, R., Hammer, T. & Bruppacher, S. (Hrsg.), *Allgemeine Ökologie. Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 219–234). Haupt.
- Weber, K. (2012). Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In Zimmermann, T. E. & Fischer, A. (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 19–32). Universität Bern.
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Suhrkamp.
- Wilkesmann, U. (2009). Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle. In Beyersdorf, M. & Christmann, B. (Hrsg.), *Beiträge 47 – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) Jahrestagung 2008, Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung*, 41–48.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In Jütte, W. & Weber, K. (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). Waxmann.

Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen

PETRA SUWALSKI, ANDREA BROENS

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse eines Tagungsworkshops zusammen und präsentiert aktuelle Entwicklungen auf Grundlage der in einem World Café diskutierten Erfahrungen der Teilnehmenden sowie auf der Basis von theoriebasierten Reflexionen und Befunden. Im Kontext der Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten wurden die Bedeutung externer Qualitätssicherung sowie spezifische Kriterien der Weiterbildung im Vergleich zu grundständigen Studiengängen erörtert. Zudem wurden Fragen der Qualitätssicherung für kurzzeitige und kurzfristige Angebote diskutiert, die außerhalb eines Studiengangs angeboten werden.

Die Strukturierung der Workshopergebnisse erfolgt entlang der sozialwissenschaftlichen Analyseebenen *Makro* (z. B. gesetzliche Rahmenbedingungen), *Meso* (Ebene Hochschule) und *Mikro* (Handeln auf Akteur:innenebene).

Die Ergebnisse veranschaulichen die Komplexität der Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten sowohl an systemakkreditierten als auch an anderen (staatlichen) Hochschulen, die nur durch eine Kombination aus internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen bewältigt werden kann. Ein Aspekt ist dabei u. a. eine Schärfung des Bewusstseins für qualitätsbezogene Fragen, die durch externe Zertifizierungen angestoßen werden kann.

Schlüsselwörter: Systemakkreditierung, wissenschaftliche Weiterbildung, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsmanagement

Abstract¹

This article summarises the results of a conference workshop and presents current developments based on the experiences of the participants discussed in a World Café and on the basis of theory-based reflections and findings. In the context of quality assurance and development of continuing education programmes in higher education institutions, the importance of external quality assurance was discussed as well as specific criteria for continuing education in higher education. In addition, questions of quality assurance for short-term courses offered outside of a degree programme were discussed.

1 Zur Übersetzung des deutschen Abstracts ins Englische wurde das KI-Tool *DeepL.com* genutzt.

The workshop results were structured according to the macro (e. g. legal framework conditions), meso (university level) and micro (action level) levels, which are common in social science analysis.

The results illustrate the complexity of quality assurance and development of continuing education programmes in higher education institutions at both system-accredited and other (state) universities, which can only be achieved through a combination of internal and external quality assurance measures. One aspect of this is raising awareness of quality-related issues, which can be triggered by external certification processes.

Keywords: system accreditation, continuing education, quality assurance, quality development, quality management

1 Einleitung und Hintergrund

Weiterbildung an Hochschulen ist „durch den Umgang mit den unterschiedlichen Funktionslogiken und der doppelten Systembindung“ gekennzeichnet (Kondratjuk, 2017, S. 126). Angebote der hochschulischen Weiterbildung stehen auf einem wettbewerblich ausgerichteten Markt vor der Herausforderung, unterschiedlichen Bedarfen und Anforderungen gerecht zu werden. Qualität stellt im Wettbewerb ein wichtiges Differenzierungsmerkmal dar (vgl. Maschwitz & Broens, i. E.). Bei der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff wird immer wieder auf die Schwierigkeit hingewiesen, diesen eindeutig und einheitlich zu definieren (vgl. Harris-Huermann, 2011, S. 35 ff.). Dies hängt mit unterschiedlichen Perspektiven auf Qualität sowie einer Relativität und Komplexität des Qualitätsbegriffs zusammen (vgl. auch Ditzel & Suwalski, 2016, S. 27 ff.). Qualität lässt sich weiter als „soziales Konstrukt“ (Schmidt, 2010, S. 11), beschreiben, welches sich in Bezug auf eine Messung nur ansatzweise über vergleichende Bezugsgrößen – wie z. B. die Rückmeldungen von Studierenden – erfassen lässt (vgl. Bretschneider & Pasternack, 2007, S. 432).

Angesichts der beschriebenen Herausforderungen im Umgang mit Qualität und ihrer begrenzten Mess- und Steuerbarkeit findet Qualitätsmanagement (QM) an Hochschulen daher „in einem Spannungsfeld statt, das sich zwischen Selbstreflexion und Fremdbeurteilung, aber auch zwischen Steuerung und Selbstorganisation sowie zwischen Individuum und Organisation bewegt“ (Nickel, 2007, S. 19). Die Tendenz, dass die Qualität von relevanten Strukturen und Prozessen im Bereich Studium und Lehre stärker ins Blickfeld rückte und die Verantwortung für eine Qualitätssicherung (QS) von Studium und Lehre zunehmend auf die Hochschulen übertragen wurde, zeigt sich auch an der Systemakkreditierung, die 2007/08 in Deutschland eingeführt wurde (vgl. Suwalski, 2020).

Neben diesen systemischen Entwicklungen in der deutschen Hochschullandschaft werden auf Programmebene von den verschiedenen Zielgruppen an die Angebotsformate hochschulischer Weiterbildung Qualitätsanforderungen gestellt, die sich von grundständigen und konsekutiven Studienangeboten maßgeblich unterscheiden.

Dies betrifft z. B. die Aspekte Praxis-Transfer, Betreuung und Support, zielgruppenspezifisch aufbereitete Lehrmaterialien und Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung (vgl. Maschwitz & Broens, i. E.). Die Frage nach eigenen Kriterien bei der externen Qualitätssicherung von Weiterbildungen, die sich von denen der grundständigen Angebote unterscheiden müssen, wurde vielfach erörtert (vgl. z. B. Wetzel & Dobmann, 2014; Arnold, Wetzel & Dobmann, 2014).

An systemakkreditierten Hochschulen zeigt jedoch die gängige Praxis, dass spezifische Kriterien für eine Einrichtung, Weiterentwicklung und Schließung weiterbildender Studiengänge zwar notwendig sind, diese aber ansonsten in das QM-System integriert werden können (vgl. Kapitel 3). Herausfordernder ist es, für kurzzeitige und kurzfristige Angebote, die nicht an einen akkreditierten Studiengang gekoppelt sind, adäquate Qualitätssicherungsformate einzusetzen und in das bestehende QM-System zu integrieren (vgl. Maschwitz & Broens, i. E.).

Die Vielfalt an Formaten, insbesondere unterhalb der Studiengangsebene, liegt in verschiedenen Faktoren begründet, wie z. B. den unterschiedlichen Landeshochschulgesetzen, die verschiedene Weiterbildungsformate definieren (vgl. Hashem-Wangler, Broens & Maschwitz, i. E.). Herausforderungen für das QM ergeben sich teils aus der Vielfalt dieser Angebotsformate: Es gibt weiterbildende (und berufsbegleitende) Studiengänge, Zertifikate, Module, Microcredentials und (kurze) Angebote ohne ECTS-Punkte. Dabei hat sich in den letzten Jahren ein Trend hin zu einer stärkeren Formalisierung und Systematisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt, wie beispielsweise durch das Transparenzraster der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (vgl. DGWF, 2023).

Der vorliegende Beitrag thematisiert diese vielfältigen Herausforderungen am Beispiel systemakkreditierter Hochschulen und zeigt aktuelle Entwicklungen auf. Grundlage des Beitrags ist ein Workshop im Format des World Cafés, der im Rahmen der Fachtagung „Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung – Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“ durchgeführt wurde. Nachfolgend werden dieses Format und die Durchführung beschrieben (Kapitel 2). Daran anschließend folgt die Zusammenfassung der Diskussion der Teilnehmenden sowie der Ergebnisse in Form einer Clusterung auf Makro-, Meso- und Mikroebene (Kapitel 3). Abschließend werden diese Erkenntnisse theoriegeleitet diskutiert (Kapitel 4) und ein Fazit (Kapitel 5) präsentiert.

2 Beschreibung des Workshops

Im Rahmen der EVALAG-Tagung zum Abschluss von Hochschulweiterbildung@BW haben die Autorinnen einen Workshop durchgeführt², der sich mit der QS und Qualitätsentwicklung (QE) von wissenschaftlicher Weiterbildung an systemakkreditierten Hochschulen befasste.

2 Prof. Dr. Annika Maschwitz, Dr. Petra Suwalski und Andrea Broens; Hochschule Bremen

Zu Beginn gab es eine kurze Einführung zu folgenden Aspekten, um für eine heterogene Teilnehmendengruppe eine gemeinsame Ausgangslage zu schaffen: 1) Zur Systemakkreditierung und Qualitätsfeststellung am Beispiel der Hochschule Bremen (Prüfkriterien der internen Akkreditierung für weiterbildende Studiengänge), 2) Fragen der Qualitätssicherung für kurzzeitige Angebote außerhalb des Studiengangs, 3) Externe Qualitätssicherung und 4) Qualitätsentwicklung weiterbildender Angebote.

Diese Themenfelder werden im folgenden Kapitel skizziert und durch eine Bezugnahme auf Theorie kontextualisiert.

2.1 Theoretische Einführung und Ausgangslage

Im Gegensatz zur Programmakkreditierung, bei der ein einzelner Studiengang begutachtet wird, ist eine Hochschule bei einer Systemakkreditierung gefordert, die Funktionsfähigkeit ihres QM-Systems nachzuweisen. Dabei sind strategisch geleitete Managementprozesse wie die Planung und Durchführung von QS-Maßnahmen ebenso relevant wie die organisationalen Strukturen, Ressourcen, Entscheidungszuständigkeiten und -wege relevanter Leistungsbereiche im Bereich Studium und Lehre (vgl. Suwalski, 2020, S. 44 ff.). Mit der Systemakkreditierung wird der Hochschule bescheinigt, „dass ihr Qualitätsmanagementsystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, das Erreichen der Qualifikationsziele und die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten“ (Akkreditierungsrat, 2025) und erhält das Recht zur Verleihung des Siegels des Akkreditierungsrates für die von ihr geprüften Studiengänge.

Systemakkreditierung und Qualitätsfeststellung am Beispiel der Hochschule Bremen

An der systemakkreditierten Hochschule Bremen (HSB) durchlaufen neben den grundständigen und konsekutiven Studienangeboten auch die weiterbildenden Studiengänge das interne Akkreditierungsverfahren. Die Prüfkriterien für weiterbildende Studiengänge³ (s. Tab. 1) berücksichtigen die gesetzlichen Vorgaben sowie den besonderen Profilspruch dieser Studienangebote und sind im Kriterienkatalog zur internen Akkreditierung wie folgt verankert (siehe auch Akkreditierungsrat, 2024):

Tabelle 1: Prüfkriterien für weiterbildende Studiengänge, interne Akkreditierung an der HSB (eigene Darstellung)

Prüfkriterien für weiterbildende Studiengänge
Kompetenzorientierte Studiengangsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> • Das Studiengangskonzept berücksichtigt die beruflichen Erfahrungen der Studierenden und knüpft an diese an. • Die eingesetzten Lern- und Studienmaterialien entsprechen den fachdidaktischen Anforderungen.
Studierbarkeit: <ul style="list-style-type: none"> • Studentische Arbeitszeit und Regelstudienzeit sind so angepasst, dass die Vereinbarkeit von Studium und Beruf gegeben ist. (Kriterium gilt auch für berufsbegleitende Studiengänge).

3 Siehe auch <https://www.akkreditierungsrat.de/de/faq/tag/profilmerkmal> [07.02.2025].

(Fortsetzung Tabelle 1)

Prüfkriterien für weiterbildende Studiengänge
Informationen, Beratung und Betreuung für Studierende und Studieninteressierte: <ul style="list-style-type: none"> • Dem besonderen Informations- und Beratungsbedarf dual oder weiterbildend Studierender ist Rechnung getragen. (Fokus: Vereinbarkeit Beruf und Studium).
Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> • Die Kontinuität und Nachhaltigkeit des Studienangebots ist durch eine ausreichende Hauptamtlichkeit des Lehrpersonals sichergestellt.

Bei diesen Prüfkriterien geht es um die leitende Fragestellung, inwieweit die Studiengangsgestaltung den spezifischen Anforderungen von Studierenden mit Berufserfahrung Rechnung trägt, die größtenteils auch Studium, Beruf und familiäre Verpflichtungen miteinander vereinbaren müssen. Im Rahmen der Studiengangsdokumentation, welche die Begutachtungsgrundlage für die Qualitätsfeststellung darstellt, sollen der curriculare Aufbau des Studiengangs, strukturelle Besonderheiten, z. B. in Bezug auf eine starke Praxisorientierung, sowie der Einsatz geeigneter Lehr-/Lern- und Prüfungsformen dargelegt und begründet werden.⁴

Qualitätssicherung für kurzzeitige Angebote außerhalb des Studiengangs

Die Weiterbildung an Hochschulen ist von einer großen Vielfalt an Formaten und Angeboten geprägt. Neben Studiengängen haben sich auch Kurzzeitangebote und Micro-credentials als neue Formen der Weiterbildung etabliert (vgl. Reum et al., 2020; Nickel & Thiele, 2020). In diesem Kontext spielen Studiengänge eine wichtige Rolle bei der QS von Weiterbildungsangeboten. Sofern Module aus einem akkreditierten Studiengang ausgekoppelt sind, werden sie typischerweise in bestehende Strukturen der Qualitätssicherung eingebettet – beispielsweise im Rahmen von QM-Prozessen an systemakkreditierten Hochschulen, oder sie werden als modulare Bestandteile eines Studiengangs innerhalb der Programmakkreditierung begutachtet (vgl. Altherr & Wacker, 2024). Darüber hinaus entwickeln sich auch Angebote ohne interne Akkreditierung, die nicht als Teil von Studiengängen angeboten werden. Diese Angebote sind jedoch ggf. durch andere Qualitätssicherungsmechanismen abzusichern. Die Zertifizierung einzelner Weiterbildungsangebote oder Einrichtungen kann dabei eine wichtige Rolle spielen, um die Qualität der Angebote sicherzustellen, aber auch organisationsspezifische Strukturvorgaben für Zertifikatsprogramme (vgl. Fußnote 8) und ein professionelles Managementhandeln tragen zur Qualität bei (vgl. Maschwitz & Broens, i. E.).

Das Transparenzraster der DGWF bietet eine Übersicht und Strukturierungshilfe hinsichtlich der verschiedenen Formate im Hinblick auf die „Rahmenbedingungen“, „die Systematik der Abschlüsse“ sowie die „Vielfalt der Bezeichnungen“ (DGWF, 2023, S. 2) und gibt damit auch Hinweise auf qualitätsbezogene Fragen.

4 Zentrales Qualitätsmanagement (ZQM), 2022: Information für Studiengangsverantwortliche. Leitfaden zur Erstellung der Studiengangsdokumentation (internes und unveröffentlichtes Dokument der Hochschule Bremen).

Externe Qualitätssicherung

An Hochschulen spielt auch die externe Qualitätssicherung und Zertifizierung von Angeboten oder Weiterbildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Als Beispiele für externe Zertifizierungen, die auch für Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildungen interessant sein können, ist u. a. die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV)⁵ zu nennen, die für das Angebot von Maßnahmen gilt, die über einen Gutschein von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden können.

Mit Fokus auf die organisationale Ebene stellt auch die Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen durch EVALAG eine Form der externen und zusätzlichen Qualitätssicherung dar, die im Rahmen der Weiterbildungsinitiative WEITER.mit.BILDUNG@BW „die Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung“ (Chebbah, Hinsken & Kröner, 2024, S. 57) zur Aufgabe hat: „Neben dem Schaffen von Qualitätsstandards und dem Zertifizieren von Einrichtungen und Programmen, auch unter Berücksichtigung von Microcredentials, zählt die Professionalisierung der Leitungen und Mitarbeitenden in den Einrichtungen sowie der Lehrenden zum Portfolio“ (ebd.).

Im Hinblick auf eine Qualitätsprüfung und Zertifizierung einzelner Studienangebote sind – insbesondere an Business Schools – häufig zusätzliche, international anerkannte Akkreditierungen üblich, wie z. B. die der European Foundation for Management Development (EFMD)⁶.

Qualitätsentwicklung weiterbildender Angebote

Für weiterbildende Angebote ist neben der Qualitätssicherung insbesondere eine stetige Weiterentwicklung der Qualität entscheidend. Da sich die Qualitätsentwicklungsbedarfe der Einrichtungen schwerpunktmäßig an den Bedürfnissen der Teilnehmenden ausrichten, ist die Evaluation der Angebotsformate durch u. a. Lehrveranstaltungs-, Modul- und Programmevaluation oder Absolvent:innenbefragungen essenziell, um daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung zu ziehen und entsprechende Maßnahmen abzuleiten. Zudem bezieht sich eine QE auch auf das professionelle Managementhandeln, das in allen Kernprozessen (Planung, Entwicklung, Durchführung & Evaluation der Angebote) eine zentrale Voraussetzung zur Erfüllung heterogener Qualitätsanforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist (Maschwitz & Broens, i. E.): „Eine Professionalisierung der Mitarbeitenden und der Prozesse führt dabei im besten Falle zu einer qualitätsorientierten Organisationsentwicklung“ (Maschwitz & Broens, i. E.).

Zur Neugestaltung und Weiterentwicklung von Studienangeboten können auch Formate wie Curriculumswerkstätten⁷ ein Angebot zur Unterstützung darstellen. Diese dialogisch ausgerichteten Formate können eine interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern und einen Mehrwert zur Vereinbarung der verschiedenen fachlichen, strukturellen und hochschuldidaktischen Perspektiven darstellen.

5 <https://www.arbeitsagentur.de/institutionen/bildungstraeger/akkreditierung-zulassung> [12.02.2025]

6 <https://www.efmdglobal.org/> [12.02.2025]

7 <https://www.hs-bremen.de/die-hsb/organisation/zentrale-einheiten/zentrum-fuer-lehren-und-lernen/curriculumswerkstatt/> [07.02.2025]

Anhand dieser thematischen Strukturierung und damit verzahnter Praxisbeispiele für die vier genannten Themenfelder erfolgte im Rahmen des Workshops auf der EVALAG-Tagung die Expert:innendiskussion in Form eines World Cafés, dessen methodische Gestaltung nachfolgend vorgestellt wird.

2.2 Methodik: Ablauf des World Cafés, Strukturierung der Ergebnisse

Das World Café wurde als interaktives und kollaboratives Austauschformat konzipiert, in dessen Rahmen an vier Tischen mit einem festgelegten Zeitrahmen von ca. acht Minuten jeweils unterschiedliche Fragestellungen diskutiert wurden. Dieses Format bietet für die Teilnehmenden die Möglichkeit, dialogisch an einem Thema zu arbeiten, spontan ihre Ideen und Erfahrungen miteinander teilen zu können und wesentliche Erkenntnisse stichpunktartig festzuhalten. Durch eine Rotation der Teilnehmenden konnten auf diese Weise verschiedene Perspektiven, Beispiele und Impulse von Vertreter:innen aus den Bereichen der wissenschaftlichen Weiterbildungspraxis und des QMs an Hochschulen, der Hochschulpolitik sowie von Agenturvertreter:innen aus Deutschland und Österreich zusammengetragen werden.

Im Rahmen dieses World Cafés wurden aktuelle Entwicklungen sowie Herausforderungen am Beispiel systemakkreditierter Hochschulen anhand folgender übergeordneter Fragestellungen diskutiert:

1. Inwiefern unterscheiden sich Kriterien und Standards der internen Akkreditierung zwischen weiterbildenden und grundständigen/konsekutiven Angeboten?
2. Wie wird die Qualitätssicherung für kleinteilige/kurzzeitige Angebote (nicht Teil eines Studiengangs) umgesetzt?
3. Welche Bedeutung kommt der externen Qualitätssicherung zu und mit welchen Anbietern haben Sie schon Erfahrungen gesammelt?
4. Wie wird an Ihrer Hochschule die Qualitätsentwicklung weiterbildender Angebote gewährleistet?

Dabei ging es zum einen um die Frage der Handlungspraxis zur QS von Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen (u. a. durch Qualitätskriterien, Qualitätsstandards, Leitlinien, Vorgaben und Prüfkriterien, Maßnahmen des operativen Managementhandelns, spezifische Maßnahmen der externen Qualitätssicherung etc.). Zum anderen wurde die Gewährleistung einer QE weiterbildender Angebote betrachtet (z. B. Datenlage, Personalressourcen, Einbindung von Stakeholder:innen, Evaluations- und Dialogformate, Kooperationen etc.) und das Potenzial von Formaten der externen Qualitätssicherung zur institutionellen und/oder angebotsorientierten Qualitätsentwicklung schlaglichtartig beleuchtet.

Im Hinblick auf die Veröffentlichung dieses Tagungsbeitrags wurden die Ergebnisse des Workshops strukturiert aufbereitet und zusammengefasst. Angestrebtes Ziel war es, auf Grundlage der im Workshop diskutierten Erfahrungen der teilnehmenden Expert:innen sowie auf der Basis von theoriebasierten Reflexionen und Befunden aktuelle Entwicklungen zu präsentieren.

Im Sinne eines explorativen Vorgehens wurden die Antworten der Expert:innen geclustert und in Kapitel 3 zusammengefasst. Da es sich bei der schriftlichen Ergebnisdokumentation größtenteils um stichpunktartige Aussagen handelt und der jeweilige Kontext bzw. Bezugspunkt nicht immer dokumentiert und auch aus Gründen des Datenschutzes hier nicht mitveröffentlicht werden kann, müssen Reichweite und Aussagekraft der Ergebnisse kritisch betrachtet werden. Zudem handelt es sich bei den Aussagen der Workshopteilnehmenden um subjektive Eindrücke und Momentaufnahmen. Dies berücksichtigend, handelt es sich bei der folgenden Zusammenfassung nicht um empirisch validierte Ergebnisse, sondern vielmehr um einen Versuch, die aktuelle Diskussion, die derzeit in der Hochschullandschaft vorherrscht, schlaglichtartig abzubilden.

3 Ergebnisse

Die Strukturierung und Clusterung der nachfolgend präsentierten Workshopergebnisse erfolgt entlang der sozialwissenschaftlichen Analyseebenen *Makro*, *Meso* und *Mikro*, die häufig in der Hochschulforschung (vgl. Schmid et al., 2019; Suwalski, 2020) Anwendung finden.

Bei der Makroebene (s. Tab. 2) beziehen wir uns auf die hochschulpolitische und hochschulübergreifende Ebene der externen Qualitätssicherung, wie z. B. gesetzliche Rahmenbedingungen und Strukturvorgaben auf nationaler und europäischer Ebene:

Tabelle 2: Makroebene der Qualitätssicherung (eigene Darstellung)

Geclusterte Aussagen der Expert:innen (Zuordnung zur Makroebene)
<p>Gesetzliche Vorgaben und Standards der Qualitätssicherung (QS)/ Akkreditierung</p> <p>Musterrechtsverordnung (MRVO), Akkreditierungsverordnung des Landes, Landeshochschulgesetze (HG) gelten für:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundständige/konsekutive Studiengänge (SG) • Weiterbildende SG <p>Für weiterbildende Angebote wie Zertifikate (die außerhalb eines SGs angeboten werden) gilt dies i. d. R. nicht bzw. nur eingeschränkt</p> <p>Externe Einflüsse/Anlässe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novellierung des LHG (Beispiel BaWü): Hochschulinternes QM ist auch für QS von Zertifikaten zuständig • Staatliche Förderung: z. B. institutionelle Zertifizierung von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen durch EVALAG

Die Mesoebene (s. Tab. 3) adressiert die Qualitätssicherung auf Ebene der Organisation und des Systems der Hochschule. In der folgenden Übersicht werden gesondert die Gründe für die Entscheidung zur externen QS bzw. institutionellen Zertifizierung von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen durch EVALAG präsentiert, da diese im Workshop exemplarisch eingebracht wurden.

Tabelle 3: Mesoebene von QS und QE (eigene Darstellung)

Geclusterte Aussagen der Expert:innen (Zuordnung zur Mesoebene)
<p>Kriterien und Standards der <u>internen</u> QS/Akkreditierung an systemakkreditierten Hochschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundständige/konsequente Studiengänge, teilweise weiterbildende Studiengänge: <ul style="list-style-type: none"> – Berücksichtigung der fachlich-inhaltlichen und formal-rechtlichen Vorgaben im Kriterienkatalog zur internen Akkreditierung • Weiterbildende Studiengänge: <ul style="list-style-type: none"> – durchlaufen i. d. R. ebenfalls interne Akkreditierungsverfahren – Ergänzende Regelungen des Zugangs/der Zulassung (teilweise fachspezifisch) in Zulassungssatzung – Gleiche Kriterien, aber andere Schwerpunkte/Antworten bei der SG-Gestaltung (z. B. Studierbarkeit, Didaktik, Standards und Marktanforderungen auch im Hinblick auf Lehr-Lernmaterialien, wissenschaftlicher Anspruch) – Hochschulspezifische strategische Kriterien: Wird der Studiengang den Marktanforderungen und strategischen Anforderungen gerecht? • Microcredentials/Zertifikate: <ul style="list-style-type: none"> – Legitimation/QS: Regelungen und Strukturvorgaben durch Rahmenordnung mit Bezug auf Angebotsformate wie Wahl (pflicht) module, Zertifikate⁸ – Ordnung zur Regelung von Microcredentials an einigen HS in Vorbereitung – Ziel: Einheitliche Regelungen mit Fokus auf Zulassung, Definition von Kriterien zur Gestaltung der Formate – Neben Struktur-/Rahmenvorgaben existieren teilweise Leitfäden für Studiengangsleitungen <p>Akademische Selbstverwaltung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • QS von weiterbildenden Angeboten durch Einbindung von Gremien und Beiräten • Legitimierung durch Gremienbeschlüsse, z. B. von Fakultätsrat, Senat, Praxisbeiräten, Aufsichtsrat <p>Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung: wenig zusätzliche Ressourcen für die Entwicklung und Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten oder für externe Qualitätssicherung bzw. Zertifizierung • Häufige Frage in Bezug auf Prozesse: Sind wir bei der Entwicklung der Formate schnell genug? Sind SG-bezogene QS-Verfahren evtl. zu langsam?
<p>Gründe für die Entscheidung zur externen QS bzw. institutionellen Zertifizierung von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen durch EVALAG und Vorgehen:</p> <p>Abwägung Aufwand – Nutzen (auch im Hinblick auf teilweise bestehende Systemakkreditierung):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufwand: hohe zeitliche und personelle Ressourcen • Nutzen: <ul style="list-style-type: none"> – Interner Wunsch/Bedarf nach Weiterentwicklung – Systematisches und reflektiertes Vorgehen: Was haben wir bereits? Was funktioniert? Worauf bauen wir auf? Wo liegen Entwicklungspotenziale? Was sind kritische Aspekte? – Externe Stimmen verschiedener Expert:innen als Rückenwind im Change-Prozess (Argumente, Fakten, Anregungen, Empfehlungen, Auflagen) – Siegel als Marke, zeigt Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Hochschule: <ul style="list-style-type: none"> – Nach außen: Vorteilhaft in der Öffentlichkeitsarbeit mit externen Partner:innen, professionellen Teilnehmenden, Reputation: anerkannte EVALAG-Zertifizierung, AZAV-Zertifizierung als zusätzliches Standbein – Nach innen: Höhere Sichtbarkeit innerhalb der HS neben weiteren Schwerpunktthemen/ Handlungsfeldern der HS (wie Forschung, Lehre) und gegenüber HS-Leitung und Verwaltung; Aufbau von Expertise/Wissen: Selbstbericht und Dokumente als Basis für Wissensmanagement à Personal (Professionalisierung und Qualifizierung der beteiligten/verantwortlichen Personen im Bereich der Qualitätssicherung)

8 Vgl. Praxisbeispiel: Regelungen für Zertifikatsprogramme auf Masterniveau der Dualen Hochschule Baden-Württemberg vom 27. Juli 2020: https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Amtliche_Bekanntmachungen/2020/08_2020_Bekanntmachung_MaZertRO_einschl._Erste_Aenderungssatzung.pdf [12.02.2025]

Für die Mikroebene (s. Tab. 4) nehmen wir Bezug auf das weiterbildungsprogrammorientierte Handeln auf Akteur:innenebene, welches mit der QS und QE des Angebotsformats in Zusammenhang steht:

Tabelle 4: Mikroebene von QS und QE (eigene Darstellung)

Geclusterte Aussagen der Expert:innen (Zuordnung zur Mikroebene)
<p>Stellen/Akteur:innen, die bei Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • z. B. internes Akkreditierungsverfahren: <ul style="list-style-type: none"> – Akkreditierungskommission; Fakultätsrat; Geschäftsstelle (bei weiterbildenden Studiengängen) – Referat QM und Akkreditierung <p>Qualitätssicherung des Angebots und Formate der Weiterentwicklung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation (regelmäßiges Einholen von Teilnehmendenfeedback) • Externe Impulse durch Alumniarbeit • Klausurtagungen, Strategie-Workshops • Fach-/Praxisbeiräte, Praxisvertreter:innen, Aufsichtsrat, Gutachter:innen • Etablierung von Dialogformaten: z. B. Wissenschaft-Praxis-Dialog (Impulse/Bedarfe aus der Wirtschaft werden aufgenommen) • Wichtige Gruppen im Hinblick auf QS: „Die Studis“ und „Die Zertis“ • Unterstützungsangebote: Teilweise Begleitung in der Konzeptionsphase, z. B. durch Curriculumswerkstätten

Zusammenfassend ergaben die Expert:innengespräche innerhalb des Workshops folgende Ergebnisse:

1. Kriterien und Standards der internen Qualitätssicherung/Akkreditierung:

Weiterbildende Studiengänge durchlaufen an systemakkreditierten Hochschulen i. d. R. ebenfalls das interne Akkreditierungsverfahren. Die Berücksichtigung und Prüfung der fachlich-inhaltlichen und formal-rechtlichen Vorgaben erfolgt größtenteils durch einen hochschulinternen Kriterienkatalog zur internen Akkreditierung. Häufig werden ergänzende Regelungen des Zugangs/der Zulassung (teilweise fachspezifisch) für weiterbildende Studiengänge über eine Zulassungsordnung geregelt. Einige Teilnehmende äußerten, dass die Kriterien und Standards der internen Akkreditierung für weiterbildende und grundständige/konsequente Studiengänge überwiegend gleich sind, teils aber andere Schwerpunkte aufweisen. So haben die Prüfkriterien für weiterbildende Studiengänge einen stärkeren Fokus auf spezifische Ziele, Anforderungen und zielgruppenspezifische Bedarfe, als dies i. d. R. bei grundständigen und konsekutiven Studiengängen der Fall ist. Es zeichnet sich bei der Gestaltung von weiterbildenden Studiengängen die Tendenz ab, dass Struktur- und Rahmenvorgaben sowie einheitliche Regelungen mit Fokus auf Zulassung oder im Hinblick auf Kriterien zur Gestaltung der Formate etabliert werden (Ordnungen, Leitfäden für Studiengangsleitungen), um die Qualität der Weiterbildungsangebote zu sichern.

2. Qualitätssicherung für kleinteilige/kurzzeitige Angebote:

Die Expert:innen diskutierten, wie die Qualitätssicherung für kleinere Angebote umgesetzt werden kann. Es wurde festgestellt, dass diese Angebote oft nicht Teil eines Studiengangs sind und daher spezielle Anforderungen an die Qualitätssicherung gestellt werden. Für die Etablierung von Microcredentials sind an Hochschu-

len teils spezifische Rahmenordnungen oder Checklisten und Leitfäden, die Empfehlungen zur Gestaltung formulieren, in Vorbereitung. Es wurde diskutiert, dass hochschulische Weiterbildungsangebote durch eine Kombination aus internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen bewertet werden. Zudem wurde die Frage von teils langatmigen Umsetzungsprozessen an Hochschulen diskutiert. Im Hinblick auf die Entwicklung neuer Angebotsformate wurden qualitätssichernde Verfahren häufig in der Umsetzung als zu langsam wahrgenommen. Diesbezüglich wurde der Bedarf geäußert, dass es andere Mechanismen der Qualitätssicherung bräuchte, um mit den dynamischen Wettbewerbsbedingungen mithalten zu können.

3. Bedeutung der externen Qualitätssicherung:

Die Expert:innen kamen zu dem Schluss, dass Maßnahmen der externen Qualitätssicherung eine wichtige Rolle bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten spielen. Insbesondere wurden bei einer Zertifizierung von Weiterbildungseinrichtungen viele Vorteile gesehen, auch wenn solche Verfahren teilweise hohe Kosten und einen Ressourcenaufwand bedingen. Fehlende Ressourcen wurden im Umkehrschluss als Grund genannt, um sich gegen ein solches Verfahren zu entscheiden.

4. Qualitätsentwicklung der Weiterbildungsangebote an der Hochschule:

Die Teilnehmenden diskutierten, in welcher Art und Weise unterschiedliche Akteur:innen an diesen Prozessen, sowohl hochschulintern (z. B. Klausurtagungen, Strategie-Workshops) als auch in Zusammenarbeit mit hochschulexternen Interessengruppen beteiligt sind. Hier wurden beispielsweise das Einholen externer Impulse durch Alumniarbeit genannt, die Etablierung von Fach-/Praxisbeiräten und der Austausch mit Praxisvertreter:innen in neu etablierten Dialogformaten, wie z. B. im Rahmen eines Wissenschaft-Praxis-Dialogs, um Impulse/Bedarfe aus der lokalen Wirtschaft aufzunehmen und Angebote entsprechend weiterentwickeln zu können.

Nachfolgend sollen diese explorativ generierten Befunde mit Bezugnahme auf die Zusammenhänge zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene sowie auf aktuelle Forschungsarbeiten im Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung reflektiert und in den aktuellen Diskurs eingeordnet werden.

4 Diskussion der Ergebnisse

Beim Blick auf die unterschiedlichen Aspekte der internen und externen Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten an (systemakkreditierten) Hochschulen wird das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Analyseebenen (Makro, Meso, Mikro) deutlich.

Auch am Beispiel der unterschiedlichen genannten Anspruchsgruppen, die auf Makro- (z. B. Gesetzgebende, Zertifizierungsagenturen), Meso- (z. B. Praxispartner:in-

nen, Beiräte und Gremien) und Mikroebene (u. a. Studierende/Teilnehmende, QM-Beauftragte, Studiengangsleitungen) am Prozess der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beteiligt sind, zeigt sich, wie verschiedene Systeme, Faktoren und Prozesse in Wechselwirkung zueinanderstehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Darüber hinaus zeigen die diskutierten Fragestellungen und Aspekte zur Qualitätssicherung und -entwicklung, dass sich im Hinblick auf eine Qualitätsfeststellung von Studiengängen die formalen Prüfkriterien zwischen weiterbildenden und grundständigen/konsekutiven Studiengängen nicht grundsätzlich unterscheiden. Vielmehr stehen bei einer Qualitätssicherung von weiterbildenden Studienangeboten die spezifischen Anforderungen der Zielgruppe noch stärker im Zentrum der Betrachtung (vgl. Kapitel 2.1). Diese Feststellung deckt sich auch mit den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (2021): „Den Ländern wird empfohlen, [...] im Sinne einer ganzheitlichen Qualitätssicherung in Zusammenarbeit mit dem Akkreditierungsrat dafür zu sorgen, dass bei Akkreditierungen besondere Regelungen und Spezifika der Weiterbildung ohne das Erfordernis zusätzlicher Akkreditierungsverfahren berücksichtigt werden“ (S. 6). Auch das Selbstverständnis der DGWF (2023) formuliert, dass es „keine neuen oder erweiterten Instrumente der Qualitätssicherung für die wissenschaftliche Weiterbildung“ brauche, auch, um eine „Überregulierung“ zu vermeiden. Eine Ausrichtung an der Besonderheit der Zielgruppe sei dennoch erforderlich (DGWF, 2023). Zudem ist wichtig, „dass externe Zertifizierungen und Gütesiegel auf den bestehenden Systemen der Hochschulen aufbauen und gleichzeitig die Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung [...] in den Blick nehmen, um Akzeptanz in den Hochschulen, auf dem Markt und im internationalen Vergleich zu erhalten“ (Maschwitz & Broens, i. E.).

Einige Hochschulen berücksichtigen die Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildung beispielsweise durch eine enge Zusammenarbeit mit der Zielgruppe und durch die Einholung externer Expertise und Impulse von Praxisvertreter:innen oder Alumni. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass verschiedenste Formate zur Weiterentwicklung der Angebote eingesetzt werden wie z. B. Evaluationen, Klausurtagungen, Strategie-Workshops oder Wissenschaft-Praxis-Dialoge. Welche Kriterien und Erfordernisse in diesen Dialogformaten im Konkreten diskutiert werden, ließ sich jedoch im Rahmen der Dokumentation des durchgeführten World Cafés nicht erfassen und abbilden.

Zudem zeigte die Diskussion im Workshop, dass im Hinblick auf die Entwicklung neuer Angebotsformate qualitätssichernde Verfahren häufig in der Umsetzung als zu langsam wahrgenommen werden. Diesbezüglich brauche es andere Mechanismen der Qualitätssicherung, um mit den dynamischen Wettbewerbsbedingungen mithalten zu können.

Darüber hinaus wurde im Workshop über verschiedene Erfahrungen mit externen Anbietenden, die Dienstleistungen im Bereich der externen Qualitätssicherung auf Programm- und/oder Organisationsebene anbieten, diskutiert. Die Gründe für die Entscheidung zur externen Zertifizierung der Weiterbildungseinheit machen deutlich, wie die Ebenen Makro, Meso und Mikro ineinandergreifen und sich staatliche Anreize sowie Aspekte auf der Ebene der Hochschule (z. B. Ressourcen) auf das Handeln ein-

zelter Akteur:innen auswirken. Die Aussage „Siegel als Marke“ (Zitat eines Workshop-Teilnehmenden, s. Tab. 3) symbolisiert diese Meso-Mikro-Wechselwirkung: Die Zertifizierung dient der externen Bescheinigung der Qualität der Angebote und der Öffentlichkeitsarbeit, der Teilnehmendengewinnung und -bindung, fungiert als hochschulstrategische Maßnahme zur Profilbildung der Hochschule in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung und hat das Potenzial, die Positionierung der Weiterbildungseinheit nach innen zu stärken. Im Kontext der Wettbewerbsfähigkeit und dem Bestehen auf dem Markt sind Marketingmaßnahmen für Anbieter:innen wissenschaftlicher Weiterbildung von entscheidender Bedeutung (vgl. Alke, Leben & Oehlers, 2024).

An den exemplarischen Aussagen einer Hochschule zeigte sich, dass der Nutzen für die externe Zertifizierung gegenüber dem hohen Aufwand und den benötigten Personalkosten überwiegt. Je nach Ausgangslage und Kontextfaktoren gibt es jedoch sicherlich auch Beispiele anderer Hochschulen, bei denen der geschätzte Aufwand dem Nutzen in einem negativ bewerteten Ausmaß gegenüberstand und daher keine Zertifizierung eingeführt wurde. Diese konnten jedoch im Rahmen des stattgefundenen Workshops nicht identifiziert werden.

Einige Aussagen von Teilnehmenden deuten darauf hin, dass externe Zertifizierungen, wie sie beispielsweise durch EVALAG angeboten und auch teilweise durch die Hochschulpolitik initiiert und gefördert werden, unter anderem das Bewusstsein für qualitätsbezogene Fragen schärfen können. So können Aushandlungs- und Reflexionsprozesse auf der Meso- und Mikroebene an Hochschulen angestoßen und Anlässe für gewinnbringende interne Weiterentwicklungen geschaffen werden. Diese Aussagen veranschaulichen zudem, dass mit der Durchführung von Zertifizierungen bzw. Verfahren der externen Qualitätssicherung und durch ‚einen Blick von außen‘ sowohl Aspekte einer organisationalen Strukturentwicklung als auch Aspekte der Personalentwicklung berührt werden. So wurde zum einen der interne Bedarf nach Weiterentwicklung der Hochschule bzw. der wissenschaftlichen Weiterbildungseinheit z. B. in Bezug auf eine Prozessoptimierung benannt und zum anderen auch ein Potenzial darin gesehen, die interne Professionalisierung des eigenen Personals zu befördern, welches u. a. für die Planung, Durchführung, Evaluation und (Weiter-)Entwicklung zuständig ist. Hier zeigt sich der Bezug zwischen einer Qualitätsentwicklung auf der Mesoebene und einem professionellen Managementhandeln auf der Mikroebene: „Eine durch organisationale Professionalisierung zu erreichende qualitätsgesicherte Umsetzung dient dann sowohl der Sicherung und der Akzeptanz der Angebote in die Hochschule hinein als auch dem Bestehen auf dem Markt“ (Maschwitz & Broens, i. E.). Eine Befragung der von EVALAG zertifizierten Einrichtungen von Chebbah et al. (2024) stützt diese Annahme ebenfalls: „Als zentrale Erkenntnis der Analyse zeigt sich, dass Qualität und Professionalisierung als Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit von Einrichtungen verstanden werden können“ (S. 65).

Vergleichbare Befunde lassen sich auch bei anderen Verfahren der externen Qualitätssicherung feststellen, wie beispielsweise bei einer durchgeführten Systemakkreditierung, die nach Aussage beteiligter Akteur:innen „als Veränderungsprozess vielfäl-

tige Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen der Organisation Hochschule angestoßen hatte“ (Suwalski, 2020, S. 236).

5 Fazit

Der Workshop „Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten an systemakkreditierten Hochschulen“ hat eine Bandbreite an qualitätsbezogenen Fragen und Aspekten aufgeworfen, die für die facettenreichen Angebotsformate der wissenschaftlichen Weiterbildung von hoher Relevanz sind. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Qualitätsentwicklung und -sicherung von hochschulischen Weiterbildungsangeboten sowohl an systemakkreditierten Hochschulen als auch an anderen (staatlichen) Hochschulen eine komplexe Aufgabe ist, die nur durch eine Kombination aus internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen bewältigt werden kann. Weiter zeigt sich, dass unterschiedliche Ebenen der Qualitätssicherung und -entwicklung (Makro, Meso, Mikro) in Wechselwirkung miteinander stehen und Hochschulen sowie wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen in einem Spannungsfeld agieren und vielfältige Ziele, Perspektiven und Interessen berücksichtigen müssen.

Abschließend soll noch einmal kritisch angemerkt werden, dass es sich aufgrund des spezifischen Workshop-Formats und der damit verbundenen Limitierung bei der Zusammenfassung der Erkenntnisse in diesem Beitrag nicht um empirisch validierte Ergebnisse zu Handlungspraktiken im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung handeln kann, sondern vielmehr einen Versuch darstellt, die aktuelle Diskussion, die derzeit in der Hochschullandschaft vorherrscht, schlaglichtartig abzubilden. Dennoch konnten durch die Analyse der Workshopergebnisse erste Erkenntnisse im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen, Spannungsfelder und Handlungsstrategien gewonnen werden, welche sich sowohl für künftige Forschungsarbeiten als auch für die tägliche Praxis im Kontext des QM von wissenschaftlicher Weiterbildung als hilfreich erweisen dürften.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2025). *Systemakkreditierung*. Zugegriffen am 09.05.2025, von <https://akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem/systemakkreditierung/systemakkreditierung>
- Alke, M., Leben, N. & Oehlers, S. (2024). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen: Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung von Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(2), 20–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7289>

- Altherr, K. & Wacker, U. (2024). Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(1), 79–93. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7284>
- Arnold, M., Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014). Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive. *Eine vergleichende Untersuchung. Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 64–91.
- Bretschneider, F. & Pasternack, P. (2007). Qualitätssicherung, Akkreditierung, Partizipation – Ein Glossar. In F. Bretschneider & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis* (S. 357–400). Bertelsmann Verlag.
- Chebbah, M., Hinsken, A. & Kröner, S. (2024). Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited: Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024(2), 57–66. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7165>
- DGWF (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland: Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. Zugriffen am 09.05.2025, von <https://dgwf.net/nachricht/ergaenzung-des-transparenzrasters.html>
- Ditzel, B. & Suwalski, P. (2016). Kontext-sensible Interventionsstrategien im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Qualität von Studium und Lehre. In M. Hofer, L. Ledermüller, H. Lothaller, L. Mitterauer, G. Salmhofer & O. Vettori (Hrsg.), *Qualitätsmanagement im Spannungsfeld zwischen Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung* (S. 27–52). Universitätsverlag Weblar.
- Harris-Huermann, S. (2011). *Evaluating Evaluators: An Evaluation of Education in Germany*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hashem-Wangler, A., Broens, A. & Maschwitz, A. (im Erscheinen). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext aktueller Entwicklungen. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (2. Aufl.). Springer VS.
- Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart*. Zugriffen am 09.05.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bertelsmann Verlag.
- Maschwitz, A. & Broens, A. (im Erscheinen). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (2. Aufl.). Springer VS.

- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A., Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 39–64). Waxmann.
- Nickel, S. (2007). *Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung. Eine empirische Studie* (Arbeitspapier Nr. 94). CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Zugriffen am 09.05.2025, von https://www.che.de/download/che_qm_studie_ap94-pdf/
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2019(4), 10–35.
- Schmidt, U. (2010). Wie wird Qualität definiert? In M. Winde (Hrsg.), *Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen* (S. 10–17). Edition Stifterverband.
- Suwalski, P. (2020). *Systemakkreditierung an Hochschulen. Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:22123>
- Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014). Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2014(1), 26–31.

Zum Potenzial von Kooperation in Verbundstrukturen für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW

SIMON OEHLERS, MATTHIAS ALKE, NORA LEBEN

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW in Baden-Württemberg vor, in dem 25 Regional- und Fachvernetzungsstellen sowie Kooperationsstrukturen zwischen den Hochschulen in Form sogenannter Regional- und Fachcluster etabliert wurden. Auf der Grundlage eines Mixed-Methods-Zugangs (standardisierte Befragung, Interviews, Dokumentenanalyse) wurden u. a. diese etablierten Verbundstrukturen und die Kooperationsaktivitäten in den Clustern genauer untersucht. Die Cluster wurden von den Vernetzer:innen in ihren Aktivitäten und Zielrichtungen unterschiedlich ausgestaltet, und sie lassen sich nach dem Grad ihrer Fach- bzw. Outputorientierung typisieren. Diese Typisierung zeigt, dass die meisten Cluster als Austauschforen dienten und in einigen darüber hinausgehend Instrumente und Prozesse des Marketings, teilweise mit Bezug zum fachlichen Schwerpunkt des jeweiligen Clusters, entwickelt wurden. Erörtert wird, inwiefern diese divers ausgestalteten Kooperationsstrukturen einen Beitrag zur Professionalisierung von Aufgaben, Personal und Organisationen der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere bezogen auf das Weiterbildungsmarketing der Hochschulen, leisten können.

Schlagwörter: Wissenschaftliche Weiterbildung, Professionalisierung, Kooperation, Marketing

Abstract

The article presents several findings from the scientific research accompanying the project consortia Hochschulweiterbildung@BW in Baden-Württemberg. In this project, 25 regional and specialist network facilitators, as well as cooperative structures between the universities, in the form of so-called regional and subject clusters, were established. A mixed-methods approach (standardized survey, interviews, and document analysis) was employed to examine the established network structures and cooperative activities within the clusters more precisely. The clusters were developed in

diverse configurations, concerning their activities and purposes, by the network facilitators. They can be categorized by their degree of orientation towards their specific subject, respectively towards generating output. This categorization indicates that most of the clusters functioned as forums for exchange, and some focused beyond that on the development of instruments and processes related to marketing, sometimes with a connection to the specific subject of the respective cluster. The subsequent discussion will address the potential contributions of these diverse cooperative structures to the professionalization of tasks, personnel, and organizations in the domain of university continuing education, with a particular emphasis on the marketing of continuing education at the university level.

Keywords: university continuing education, professionalization, cooperation, marketing

1 Einleitung

Vernetzung und Kooperation spielen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Rolle (vgl. Sweers, 2020, S. 538), nicht zuletzt, indem auch öffentliche Förderprogramme die regionale Vernetzung hochschulischer Weiterbildungsanbieter forcieren sollen. Beispielhaft steht dafür etwa der bis 2020 laufende Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, in dessen Rahmen mehrere Projekte zur Stärkung von Kooperationen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gefördert wurden (vgl. z. B. Seitter, 2018, S. 7). Diskutiert wird hierbei unter anderem, inwieweit Vernetzung und Kooperation zur Professionalisierung der (wissenschaftlichen) Weiterbildung beitragen, beispielsweise mittels einer durch Kooperationsverhältnisse induzierten „institutionalisierten Selbstbeobachtung“ (Seitter, 2013, S. 47) der beteiligten Organisationen (vgl. Sweers, 2020, S. 549). Empirische Studien, die die Verbindung von Kooperation und Professionalisierung thematisieren, liegen bislang jedoch nur vereinzelt vor (vgl. Alke & Jütte, 2018, S. 615).

Auf eine verstärkte regionale Vernetzung und Kooperation der Hochschulen mit anderen Hochschulen, Wirtschaftsunternehmen und weiteren Organisationen zielte der von 2021 bis 2024 durch das Land Baden-Württemberg geförderte Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW*. Mit seinen drei Säulen – (1) der Umsetzung einer landesweiten Online-Marketingplattform, (2) der dezentralen Einrichtung von Regional- und Fachvernetzungsstellen und (3) der Etablierung eines Qualitätssiegels – legte der Verbund einen Schwerpunkt seiner Aktivitäten auf das Weiterbildungsmarketing und setzte dabei Impulse für die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung des Feldes. Innerhalb des Verbundes wurden Kooperationsstrukturen in Form von sogenannten Regional- und Fachclustern etabliert, die über den Projektverlauf hinweg einen regelmäßigen Austausch der Vernetzungsstellen und so mittelbar auch der Hochschulen gewährleisten sollten (vgl. Müller, 2023).

Im Rahmen des Beitrages wird dargelegt, inwiefern die Kooperation in Verbundstrukturen einen Beitrag zur Professionalisierung der Organisationen und des Perso-

nals der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg leisten konnte. Dazu wird in Kapitel 2 zunächst in den aktuellen Diskurs zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung eingeführt. Anschließend werden in Kapitel 3 der Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW* und die wissenschaftliche Begleitforschung vorgestellt. Hierauf aufbauend werden in Kapitel 4 Ergebnisse der Begleitforschung zu den Clusterstrukturen präsentiert und zuletzt in Kapitel 5 vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte diskutiert.

2 Aktueller Diskussions- und Forschungsstand zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist als Kernaufgabe der Hochschulen gesetzlich verankert (vgl. HRG, 1999). Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zeichnen sich dabei durch ein fachwissenschaftliches Niveau und in der Regel durch die Möglichkeit des Erwerbs akademischer Abschlüsse und Zertifikate aus. Inhärent sind der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Systembezüge: Sie ist einerseits im Hochschulsystem verortet, nimmt hier jedoch häufig eine Außenseiterrolle ein (vgl. Kondratjuk, 2020, S. 40). Andererseits weist sie Funktionslogiken des Weiterbildungsmarktes auf, agiert hier jedoch in einem Nischensegment. Diese hybride Positionierung führt zu unterschiedlichen Funktionsverständnissen, Rollenauslegungen und Zielvorstellungen von Einrichtungen und Verantwortlichen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Ausdruck dessen ist die sehr heterogen ausgestaltete Anbieterstruktur an den Hochschulen, wodurch das Feld insgesamt durch eine Pluralität von Organisations- und Governanceformen geprägt ist (vgl. Dollhausen & Lattke, 2020).

Vor diesem Hintergrund und eingedenk eines allgemeinen Verständnisses von Professionalisierung als kollektiver und individueller Entwicklungsprozess, der auf die Aufwertung und Verwissenschaftlichung bestehender Berufe bzw. die Qualifizierung und Reifung abzielt (vgl. Nittel, 2000, S. 17), lassen sich entsprechende Bestrebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Ebenen Gesellschaft/Politik, Organisation und Personal identifizieren (vgl. Krähling et al., 2020, S. 12; Walber & Meyer, 2020, S. 161):

- Auf *gesellschaftlicher bzw. politischer Ebene* sind hier beispielsweise die Etablierung von Fachverbänden (z. B. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., DGWF) und die Institutionalisierung durch Aufnahme von Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen ins Hochschulrahmengesetz zu nennen.
- Auf *organisationaler Ebene* wiederum zeigt sich Professionalisierung unter anderem in der Verstetigung und im Ausbau von Organisationsstrukturen innerhalb von Hochschulen oder auch in der Etablierung von Qualitätsstandards, z. B. durch Qualitätssiegel. Die Professionalisierung ist als Prozess aufzufassen, der auf die Qualitätsentwicklung der gesamten jeweiligen Weiterbildungsorganisa-

tion ausgerichtet ist (vgl. Chebbah et al., 2024, S. 65; Maschwitz & Broens, 2020, S. 533).

- Auf *personeller Ebene* sind die Spezialisierung der Aufgaben und die Qualifizierung des Personals von Relevanz. Insbesondere auf personeller Ebene zeichnet sich ein hoher Professionalisierungsbedarf ab, der zugleich Ausdruck eines Forschungsdesiderats ist (vgl. Klingowsky, 2012, S. 149; Walber & Meyer, 2020, S. 167–168).

Für die Professionalisierung auf allen Ebenen können Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung eine gewichtige Rolle übernehmen, die sich theoretisch als spezifische Praktiken voneinander abgrenzen lassen: Franz und Feld (2015) begreifen Vernetzung als erwachsenenpädagogische Praktik, um Akteure, Wissensbestände oder Lernorte zu verknüpfen und auf diese Weise Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zu ermöglichen. Dadurch wird Vernetzung zu einer Professionalisierungsaufgabe, um (Beziehungs-)Ressourcen als soziales Kapital aufzubauen. Darüber hinaus verweisen sie auf die interorganisationale Vernetzung, die schließlich zu Kooperation führt (vgl. ebd., S. 117–118). Kooperation meint im Allgemeinen das Zusammenwirken von Akteuren, die jeweils spezifische Ressourcen und Kompetenzen einbringen, um einen Mehrwert für alle Beteiligten zu erzeugen (vgl. Dollhausen & Mickler, 2012). Unterscheiden lassen sich dabei drei Varianten: (1) aufgabenbezogene Kooperation, bei der die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe durch die Kooperationspartner im Vordergrund steht; (2) institutionelle Kooperation, die zwischen Organisationen erfolgt und in der Regel durch Vereinbarungen oder Verträge festgehalten ist; und (3) personelle Kooperation (vgl. Jütte, 2002, S. 65). Wie im Folgenden zu zeigen ist, verbinden sich im Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW* diese drei Kooperationsvarianten, die unter anderem auf die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hin ausgerichtet sind.

3 Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW und wissenschaftliche Begleitung

3.1 Hochschulweiterbildung@BW

Im Rahmen der 2021 von der Landesregierung beschlossenen ressortübergreifenden Weiterbildungsinitiative *WEITER.mit.BILDUNG@BW* in Baden-Württemberg wurde der Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW* über einen Zeitraum von 3,5 Jahren mit einem Gesamtumfang von etwa 13,2 Mio. Euro gefördert. Die Ziele des Projektverbundes waren (1) die Entwicklung einer landesweiten Weiterbildungsplattform mit Buchungsfunktion (*südwissen*), (2) der Aufbau eines Netzwerks von 25 Regional- und Fachvernetzungsstellen an den 48 staatlichen Hochschulen des Landes und (3) die Etablierung eines Qualitätssiegels für die wissenschaftliche Weiterbildung, umgesetzt durch *EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)* (vgl. StM BW, 2020, S. 26). Zielsetzung war die Schaffung eines avancierten Weiterbildungssystems in Baden-

Württemberg und die Erhöhung der Sichtbarkeit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die Einbindung der Hochschulen in den Projektverbund erfolgte über eine Kooperationsvereinbarung, die die Umsetzung des Projektes an den jeweiligen Standorten rechtlich verankerte und die zur Verfügung gestellten Personalressourcen an den Hochschulen sicherte. Die Vernetzungsstellen wurden an insgesamt 25 Hochschulen angesiedelt; die meisten Vernetzer:innen betreuten daneben eine oder mehrere weitere Hochschulen meist in regionaler Nähe und wurden dazu angehalten, in sogenannten Regional- und Fachclustern zusammenzuarbeiten. Während sich die vier Regionalcluster an den vier Regierungsbezirken des Landes ausrichteten, wurden die sechs Fachcluster entsprechend der großen „Zukunfts- und Transformationsthemen von Wirtschaft und Gesellschaft“ (Müller, 2023, S. 56) gebildet. Teile der in den Jahren 2021 bis 2024 etablierten Strukturen – insbesondere die Plattform *südwissen* – werden seit 2025 über Mittel des Landesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK BW) weiter gefördert.

3.2 Wissenschaftliche Begleitforschung

Mit seinen vielfältigen Aktivitäten adressierte der Projektverbund über die spezifische Situation in Baden-Württemberg hinausgehend gegenwärtige Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie z. B. die veränderte Wettbewerbssituation im Zuge der digitalen Transformation, den sichtbar werdenden Bedarf an flexiblen und modular ausgerichteten Angeboten oder auch die zunehmende Entwicklung digitaler Infrastrukturen, wie Marketing- und Lernplattformen (vgl. Bravo Granström et al., 2022; Fényes & Ihwe, 2018; Kaftan et al., 2022; Nickel, 2021). Der Projektverbund bot hierdurch ein hohes Erkenntnispotenzial für Praxis, Wissenschaft und Bildungspolitik. An diesem Punkt setzte die wissenschaftliche Begleitforschung an: Übergeordnete Zielsetzung war die Generierung evidenzbasierter Erkenntnisse über die gegenwärtige Strukturentwicklung und den Wandel von Governance-, Organisations-, Marketing- und Angebotsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die wissenschaftliche Begleitung wurde von September 2023 bis März 2025 durch das MWK BW gefördert und war an der Universität Tübingen angesiedelt.

Gegenstandsbereiche der Untersuchung

Für die anvisierte Untersuchung wurden drei Gegenstandsbereiche definiert, die jeweils im Schnittpunkt von Organisationen und ihren institutionellen Umwelten im Mehrebenensystem der Weiterbildung verortet sind (vgl. Schrader, 2011): (A) Projekt- und Netzwerkstruktur des Projektverbundes, (B) Angebotsentwicklung und Bildungsmarketing und (C) Organisationen der wissenschaftlichen Weiterbildung und Tätigkeitsprofile der Regional- und Fachvernetzer:innen (s. Abb. 1).



Abbildung 1: Gegenstandsbereiche der wissenschaftlichen Begleitforschung (eigene Darstellung)

Im Fokus des Gegenstandsbereichs A stand zunächst die Erfassung der spezifischen Akteurskonstellationen und Kooperationsstrukturen innerhalb des Projektverbundes. Herausgearbeitet wurden hier u. a. die spezifischen Anforderungen an das Projekt- und Plattformmanagement mit Blick auf die entwickelte Plattform *südwissen*.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Trends in der Nachfrage- und Angebotsentwicklung wurde im Gegenstandsbereich B der Schwerpunkt auf die (kooperative) Weiter- und Neuentwicklung von Angeboten und Marketingformaten gelegt. Von Interesse erschien auch, welche Bedeutung den beschriebenen Clusterstrukturen zukam und wie sich Marketingaktivitäten rund um die Plattform *südwissen* gestalteten (vgl. Alke et al., 2024).

Von besonderer Relevanz waren die neu geschaffenen Regional- und Fachvernetzungsstellen und ihre organisationale Einbettung an den Hochschulen. Angesichts der vielfältigen institutionellen Rahmenbedingungen, organisationalen Besonderheiten und der daraus resultierenden pluralen Weiterbildungslandschaft in Baden-Württemberg (vgl. Klenk & Wacker, 2018, S. 242) wurden im Gegenstandsbereich C die Vernetzungsstellen hinsichtlich ihrer Tätigkeiten und Qualifikationen untersucht (vgl. Oehlers & Alke, 2025).

Zielstellungen der Begleitforschung waren unter anderem die Systematisierung von Tätigkeitsprofilen der Vernetzer:innen, von Kooperations- und Marketingformaten sowie die Erarbeitung von Ansatzpunkten für die zukünftige Professionalisierung und Weiterentwicklung der entstandenen Verbundstrukturen. Die Untersuchungen hierzu lassen Professionalisierungsansätze als einen wesentlichen Aspekt der Quali-

tätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erkennbar werden. Diese werden im Rahmen dieses Beitrages mit einem besonderen Fokus auf die im Projektverbund vorhandenen kooperativen Ansätze der Professionalisierung vorgestellt.

Methodisches Vorgehen

Anknüpfend an das skizzierte Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Mehrebenensystem mit unterschiedlichen Funktions- und Systembezügen lag der wissenschaftlichen Begleitung ein Mixed-Methods-Ansatz zugrunde, der qualitative und quantitative Verfahren kombiniert und eine multiperspektivische Untersuchung ermöglichte:

1. Dokumentenanalyse

Zunächst wurden Dokumente aus dem Projektverbund gesichtet und kategorisiert, die von der projektverbundsinternen Online-Plattform für Austausch, kollaboratives Arbeiten und Dateiablage stammten und darüber hinaus von Projektbeteiligten überlassen wurden. Es wurden insgesamt mehr als 1.100 unterschiedliche Dokumente erfasst (u. a. Planungsdokumente, Präsentationen, Aktivitätenberichte, Stellenanzeigen und Protokolle von Vernetzungstreffen und Projektsitzungen). Da sie Aufschluss über die innerhalb der unterschiedlichen Arbeitsgruppen umgesetzten Tätigkeiten bieten, bilden insbesondere die 201 Protokolle aus Regional- und Fachclustern eine wesentliche Grundlage für die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse. Zusätzlich wurden 323 ebenfalls aus den Clustern stammende weitere Dokumente, z. B. Präsentationen, Handreichungen oder gemeinsam erstellte Recherchen, ausgewertet.

2. Leitfadengestützte Interviews

Im Zeitraum zwischen Dezember 2023 und Juli 2024 wurden insgesamt 17 leitfadengestützte, offene Interviews (vgl. Helfferich, 2019) mit acht Vernetzer:innen, vier Leitungen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen und fünf weiteren Beteiligten im Projektverbund geführt. Die Auswahl der Interviewten berücksichtigte die Heterogenität des Projektverbundes im Hinblick auf unterschiedliche Hochschultypen, Organisationsformen, Region, Angebotsumfang und Beteiligung an unterschiedlichen Arbeitsgruppen innerhalb des Projektverbundes.

3. Online-Befragungen

Im Januar 2024 wurde eine standardisierte Online-Befragung aller zum Befragungszeitpunkt tätigen Vernetzer:innen und im September 2024 eine standardisierte Online-Befragung aller Leitungen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Diese Befragungen beinhalteten für die Leitungen bis zu 45 und für die Vernetzer:innen bis zu 140 überwiegend geschlossene Fragen. In der Leitungsbefragung betrug die Rücklaufquote 70 % und in der Vernetzer:innenbefragung 85 %.

Sowohl Interviewtranskripte als auch Dokumente wurden auf Basis eines deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystems ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102–103). Die Auswertung der standardisierten Befragungen erfolgte deskriptiv-statistisch.

4 Ausgewählte Befunde

Über die inhaltsanalytische und statistische Auswertung konnten einige Befunde zur Ausgestaltung und Entwicklung der Regional- und Fachcluster herausgearbeitet werden. Im Folgenden werden die Cluster als formal-informelle Kooperationsräume beschrieben (Kapitel 4.1) und ihre Aktivitäten vorgestellt (Kapitel 4.2), wobei ein besonderer Fokus auf Instrumente (Kapitel 4.2.1) und Prozesse (Kapitel 4.2.2) des Marketings sowie Kompetenzentwicklung und Wissenstransfer in den Clustern (Kapitel 4.2.3) gelegt wird. Hierauf aufbauend wird eine Typisierung der zehn Cluster anhand zweier charakteristischer Kriterien vorgenommen (Kapitel 4.3).

4.1 Regional- und Fachcluster als formal-informelle Kooperationsräume

Der Projektverbund war auf die kontinuierliche Kooperation aller Projektbeteiligten ausgelegt: Aufgabenbezogene Kooperation erfolgte im Projektverbund vor allem mit Blick auf die Plattform *südwissen*, deren Entwicklung ein wesentliches Projektziel darstellte. Der Zusammenschluss der Projektpartner wurde durch die Kooperationsvereinbarung formal geregelt und institutionell verankert, über die sich die Hochschulen unter anderem zur Mitwirkung und Beteiligung an der Plattform verpflichteten. Ihren praktischen Ausdruck fand die Kooperationsvereinbarung jedoch in erster Linie in der Zusammenarbeit in den Regional- und Fachclustern.

Aufbauend auf der Kooperationsvereinbarung aller Projektpartner, die die Etablierung eines „landesweiten, regional und thematisch fokussierten Netzwerkes“ (MWK BW, 2021, S. 6) vorsah, wurden zu Projektbeginn Regional- und Fachcluster gebildet. Die Vernetzer:innen wurden entsprechend der Verortung ihrer zu betreuenden Hochschulen in der Regel einem, in einzelnen Fällen auch zwei Regionalclustern zugeordnet. Es ergaben sich so Arbeitsgruppen mit jeweils zwischen sechs und neun Mitgliedern. Programmatisch wurden die Aufgaben der Regionalcluster anfangs eher grob umrissen. Entwickelt und durchgeführt werden sollten „gemeinsame Formate und Aktivitäten in Richtung Wirtschaft, Unternehmen sowie Fach- und Führungskräfte“ (Müller, 2023, S. 56). Die Bildung der Fachcluster basierte auf den Ergebnissen einer unter den im Projektverbund beteiligten Hochschulrektoraten durchgeführten Umfrage. Ihre Zielsetzung bestand unter anderem im „Themenscouting über Regionen und Hochschularten hinweg“ (MWK BW, 2021, S. 6). Die Namen der Fachcluster wurden im Projektverlauf teilweise angepasst, nach den letzten Änderungen bestanden folgende sechs Cluster: Bildung und Gesellschaft, Digital Management, Digitale Transformation, Gesundheit und Soziales, Kunst und Kultur sowie Sustainability.

Für alle Cluster galt der Auftrag, den „fachlichen Austausch zwischen den Bedarfen der Wirtschaft und den Möglichkeiten der Wissenschaft zur Entwicklung maßgeschneiderter Weiterbildungsangebote [zu] fördern“ (MWK BW, 2021, S. 6). Die genaue Aufgabenstellung der Cluster ließ hiermit zunächst viel Interpretationsspielraum, auch hinsichtlich der Fokussierung auf Wirtschaftsunternehmen oder Organisationen, die nicht im engeren Sinne der Wirtschaft zuzuordnen sind (Non-Profit-Organisationen, Fachverbände, öffentliche Einrichtungen etc.). Dennoch war durch die for-

male Clusterstruktur festgesetzt, dass für Regionalcluster in erster Linie Aktivitäten vorgesehen waren, die Zielgruppen in den Regionen adressieren. Fachcluster hingegen sollten ihre Aktivitäten an bestimmten Branchen bzw. Themengebieten ausrichten. Alle Vernetzer:innen waren aufgefordert, sich mindestens einem Fachcluster zuzuordnen. Faktisch ergaben sich Cluster mit teils erheblichen Unterschieden in der Mitgliederzahl zwischen vier und neun sowie ein Cluster mit 17 Mitgliedern.

Über die geführten Interviews mit Vernetzer:innen lässt sich nachvollziehen, dass sich über diese formalisierte Kooperationsstruktur hinausgehend über den Projektverlauf hinweg teils intensive informelle Kooperationen entwickelten. Als zentralen Mehrwert der Cluster und des gesamten Netzwerkes beschrieben mehrere Vernetzer:innen die Möglichkeit, sich schnell und informell mit Vertreter:innen anderer Hochschulen zu Sachthemen austauschen zu können:

„Was entstanden ist, ist natürlich dieses Netzwerk zwischen den Regional- und Fachvernetzer:innen, das es vorher nicht gab, was ich persönlich als sehr, sehr gut erachte, weil ich kenne einen Ansprechpartner in meinem Bereich an jeder staatlichen Hochschule in ganz Baden-Württemberg und wir können uns relativ gut die Bälle zuspielen.“ (V06, Pos. 41)¹

Neben den Clustern existierten im Projektverbund noch weitere von Vernetzer:innen selbst initiierte Arbeitsgruppen, die allerdings nur kurzzeitig Bestand hatten und im Sinne einer konkreten, aufgabenbezogenen Kooperation beispielsweise der Planung einer bestimmten Veranstaltung dienten. Darüber hinaus trafen sich die Vernetzer:innen über den gesamten Projektzeitraum hinweg im zweiwöchentlichen Rhythmus zu einem Online-Austausch und quartalsweise bis halbjährlich zu mehrtägigen Präsenztreffen. Erst durch diese regulären Strukturen konnte im Projektverbund die kontinuierliche Kooperation zwischen den Hochschulen realisiert werden; sie erfolgte ganz maßgeblich über die Regional- und Fachvernetzer:innen. Die Cluster stellten hierbei eine formalisierte Struktur dar, die einen Ausgangspunkt für hierüber hinausgehende informelle Kooperationsstrukturen bot.

4.2 Aktivitäten in den Clustern

Die Vernetzer:innen wurden sowohl in Interviews als auch über die standardisierte Befragung zu den Clusteraktivitäten befragt. Die Antworten machen sichtbar, dass in allen Clustern Information und Austausch zu fachlichen und regionalen Themen im Vordergrund standen.

In den ausgewerteten Protokollen zeigt sich, dass in den meisten Clustern zunächst personelle und inhaltliche Such- und Klärungsprozesse vonstatten gingen. Mögliche Ausrichtungen der Clusterarbeit wurden frei diskutiert und teilweise erste gemeinsame Aktivitäten geplant. Insgesamt zeigen die Protokolle des ersten halben Jahres jedoch auch einen Bedarf an Orientierung hinsichtlich der Zielrichtung der Cluster und der Unterscheidung von Regional- und Fachclustern im Allgemeinen. So findet sich beispielsweise im Protokoll eines Regionalclusters der Tagesordnungs-

¹ Die Befunde werden mit Verweisen auf die erhobenen Daten illustriert. Interviews mit Vernetzer:innen werden mit V gekennzeichnet und es wird die Absatznummer im jeweiligen Interview angeführt. Allen Dokumenten wurde eine Kennziffer zugeordnet; sie werden mit D gekennzeichnet.

punkt „Unklarheit der Aufgaben und Ziele im Regionalcluster“ (D390, S. 1). Zudem waren vor allem im ersten halben Jahr seit Projektstart einige Cluster von hoher personeller Fluktuation gezeichnet. Einzelne Cluster vermochten es auch im weiteren Verlauf des Projektverbunds nicht, kontinuierliche Aktivitäten umzusetzen. Bedingt war dies unter anderem auch durch sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen der Vernetzungsstellen an ihren Hochschulen. So existierten nicht an allen der 48 Hochschulen Baden-Württembergs organisationale Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung. Insbesondere an kleineren und fachlich stark fokussierten Hochschulen waren nicht durchgängig eindeutige Ansprechpartner:innen für Weiterbildung benannt. Zudem wurde das Engagement in den Clustern zeitkapazitiv erschwert, da einzelne Vernetzer:innen bis zu sechs verschiedene kleine Hochschulen zu betreuen hatten oder nur geringe Stellenumfänge aufwiesen.

Über die Befragung wurde ebenfalls deutlich, dass vor allem Marketingaktivitäten bedeutsam waren und teils externe Veranstaltungen (z. B. ein Fachkongress für Industrieunternehmen) gemeinsam besucht oder eigene Veranstaltungen organisiert wurden (z. B. ein Networking-Empfang für regionale Unternehmen), um auf die hochschulischen Weiterbildungsangebote oder den Projektverbund aufmerksam zu machen und die Plattform zu präsentieren. Insgesamt wird in der Begleitforschung sehr stark sichtbar, dass hochschulexternes Marketing² im Projektverbund eine zentrale Rolle übernahm (vgl. Alke et al., 2024; Oehlers & Alke, 2025). Aus diesem Grund wurden die Clusterprotokolle auch zu Instrumenten und Prozessen des Marketings ausgewertet, worauf in den folgenden zwei Kapiteln eingegangen wird. Hier finden sich sowohl Ansätze der Professionalisierung als auch relevante Unterscheidungsmerkmale zwischen den Clustern.

4.2.1 Schwerpunkt Marketing: Entwicklung von Instrumenten

Innerhalb des Projektverbundes wurde eine Vielzahl an Instrumenten des Marketings entwickelt und umgesetzt, die Ansätze einer Professionalisierung erkennbar machen. Nach Krähling et al. (2020) ist es hierfür notwendig, zunächst (1) Instrumente für Marketingaktivitäten zu entwickeln, woraufhin über eine (2) Routinisierung von Abläufen in der Umsetzung dieser Instrumente Prozesse etabliert werden. Anschließend gehen Prozesse – bei gegebenem „organisationsseitigem Support und Willen“ (Krähling et al., 2020, S. 15) – schließlich in (3) Strukturen über, in denen Richtlinien etabliert und feste Zuständigkeiten zugeordnet werden.

Hierfür sind die Cluster, vor allem zwei der vier Regional- und zwei der sechs Fachcluster, von zentraler Bedeutung. Zu nennen sind insbesondere diverse Instrumente des kommunikationspolitischen Marketings, das neben der Angebots-, Distributions- und Preispolitik eines der vier *Marketinginstrumente* darstellt, aus denen sich der Marketingmix einer Organisation zusammensetzt (vgl. Schöll, 2018, S. 1480). Innerhalb der Kommunikationspolitik existieren verschiedene Kommunikationsarten

2 Die spezifische Position wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulsystem erfordert, neben dem hochschulexternen Marketing, auch ein stetiges Bemühen um Akzeptanz innerhalb der Hochschulen. Dies kann als hochschulinternes Marketing bezeichnet werden (vgl. Lengler & Seitter, 2023). Im Projektverbund nahm das hochschulinterne Marketing insgesamt jedoch eine eher untergeordnete Rolle ein (vgl. Alke et al., 2024, S. 22).

wie Öffentlichkeitsarbeit, persönliche Kommunikation oder Online-Marketing (vgl. Bernecker, 2023, S. 514–517), zu denen in den Clustern konkrete Instrumente entwickelt wurden (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Entwickelte Instrumente des kommunikationspolitischen Marketings (eigene Darstellung)

Entwickelte Instrumente des kommunikationspolitischen Marketings (Auswahl)		
Öffentlichkeitsarbeit	Persönliche Kommunikation	Online-Marketing
<ul style="list-style-type: none">• Flyer für das Cluster• Give-aways• Politische Lobbyarbeit• Poster für das Cluster• Presseartikel• Roll-ups für das Cluster• Teilnahme an Messen mit/ohne eigenen Stand• Vernetzungsveranstaltungen	<ul style="list-style-type: none">• Vernetzungsgespräche mit Stakeholdern aus<ul style="list-style-type: none">– Unternehmen– Verbänden– Hochschulen• Systematische Dokumentation geführter Gespräche	<ul style="list-style-type: none">• Veranstaltungsbezogene Social-Media-Posts• Vorstellungstexte zum Cluster für die Plattform südwissen

Von einigen Clustern wurden umfangreiche Veranstaltungsreihen geplant und teils umgesetzt, in denen die Bekanntmachung hochschulischer Weiterbildungsangebote im Fokus stand. Diese sogenannten *Dialogveranstaltungen* inklusive eines Vortrags zum jeweiligen Angebot stellen somit ein Instrument der Öffentlichkeitsarbeit und Angebotspolitik dar. Zudem führte das Regionalcluster 1³ mehrfach eine Vernetzungsveranstaltung für die Leitungen der in der Region aktiven hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen durch, um konkrete Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Hochschulen auszuloten.

Abseits des kommunikationspolitischen Marketings wurden in einigen Clustern Instrumente der Marktanalyse entwickelt und umgesetzt. Besonders sticht hier das Fachcluster Bildung und Gesellschaft hervor, in dem bereits zu Beginn des Projektverbundes mehrere eigene Erhebungen zu Angeboten der Hochschulen und zu relevanten Multiplikator:innen durchgeführt wurden. Für einige dieser Erhebungen wurde der Prozess dokumentiert und es wurden Vorlagen zu Recherchelisten erstellt, die später von anderen Clustern genutzt wurden. Vereinzelt lässt sich über die Protokolle die Entwicklung und Umsetzung von Instrumenten aus den Bereichen Werbung und Angebotsentwicklung nachvollziehen. Diese Bereiche spielen jedoch eine deutlich untergeordnete Rolle in den Aktivitäten der Cluster.

Die Skizzierung der Instrumente des Marketings demonstriert die vielfältigen Aktivitäten der Cluster, sie lassen sich jedoch nur in vier der zehn Cluster identifizieren (Regionalcluster 1, 2 und die Fachcluster Bildung und Gesellschaft sowie Gesundheit und Soziales). Das Fachcluster Sustainability entwickelte ein Instrument der Marktanalyse, setzte dieses jedoch nicht um. Es deutet sich hier eine in unterschiedlichem Maße ausgeprägte fachliche bzw. outputorientierte Ausrichtung der Cluster an, auf die in Kapitel 4.3 näher eingegangen wird.

3 Um die Anonymität aller Beteiligten zu wahren, werden die Regionalcluster hier und im Folgenden nicht mit Klarnamen, sondern mit Nummern genannt.

4.2.2 Etablierung von Marketingprozessen in den Clustern

Aufbauend auf den entwickelten und mehrfach umgesetzten Instrumenten zeigen die Protokolle einzelner Cluster die Etablierung von Routinen und Prozessen im Zusammenhang mit bestimmten Marketingaktivitäten. Besonders deutlich wird dies in Regionalcluster 3. Hier fand bereits im ersten Projektjahr eine Fokussierung auf Öffentlichkeitsarbeit statt, die sich sowohl über die Interviews als auch über einen regulären, so benannten Tagesordnungspunkt bei den Clustersitzungen nachvollziehen lässt:

„Ich habe am Anfang so ein bisschen erlebt, die Regionalcluster finden sehr schnell so einen gemeinsamen Nenner und so einen Auftrag, weil diese regionale Zusammengehörigkeit vieles ein bisschen einfacher gemacht hat. (...) Und man hat relativ schnell gemerkt, da wird es wahrscheinlich schon um diesen Vernetzungsgedanken gehen, das heißt wirklich gucken, wie kann man den Kontakt zu regionalen Unternehmen und Organisationen herstellen? Wie kann man dort dann eben Bedarfe vielleicht erheben, Öffentlichkeitsarbeit betreiben oder bestehende Angebote vermarkten?“ (V06, Pos. 27)

Über einen Zeitraum von mehreren Monaten wurden im Regionalcluster 3 Erfahrungen mit unterschiedlichen Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit gesammelt und unter anderem erste Messen besucht. Im zweiten Projektjahr etablierte sich hier die Präsentation auf Messen als das zentrale Instrument der Öffentlichkeitsarbeit und es wurden im weiteren Verlauf so viele Messebesuche organisiert wie in keinem anderen Cluster. Ab Mitte des zweiten Projektjahres wurde der ständige Tagesordnungspunkt *Öffentlichkeitsarbeit* entsprechend in *Messen* umbenannt. Es wurden standardisierte Kostenkalkulationen angestellt, Standpläne entwickelt und darüber hinaus eine kontinuierlich aktualisierte Übersicht über relevante Messen in der Region etabliert. Für die Aufgabe Öffentlichkeitsarbeit mit einem Fokus auf Messen wurden demnach Routinen entwickelt und Prozesse etabliert, sodass hier erste Professionalisierungsansätze sichtbar werden (vgl. Krähling et al., 2020).

Die Kontinuität der regelmäßigen Clusteraktivitäten kann als begünstigender Faktor für die Etablierung dieser Prozesse gedeutet werden: Die Mitglieder des beschriebenen Clusters haben sich über den gesamten Projektverlauf hinweg regelmäßig innerhalb der formalisierten Struktur ausgetauscht und gemeinsame Aktivitäten umgesetzt. Diese Eigenschaft teilt dieses Cluster mit Regionalcluster 1 und dem Fachcluster Gesundheit und Soziales. Das Fachcluster Bildung und Gesellschaft wiederum setzte bereits sehr früh im Projektverlauf konkrete Aktivitäten um, die die Schaffung gemeinsamer (Wissens-)Grundlagen fokussierten. So wurden bereits innerhalb des ersten Projektjahres Arbeitsprodukte erzeugt, die die Clustermitglieder individuell nutzen konnten. Alle vier genannten Cluster können somit als in hohem Maße output-orientiert eingeordnet werden.

4.2.3 Kompetenzentwicklung und Wissenstransfer in den Clustern

Ein weiterer für die Professionalisierung und die Qualitätsentwicklung wesentlicher Aspekt der Clusteraktivitäten findet sich in der gemeinsamen Kompetenzentwicklung und dem Wissenstransfer. Die Qualifizierung der Vernetzer:innen nahm im Projektverbund einen hohen Stellenwert ein und wurde in Form eines Qualifizierungspro-

gramms zentral organisiert, das in erster Linie Themen aus der Weiterbildung und der Betriebswirtschaft aufgriff (vgl. Oehlers & Alke, 2025), wie z. B. Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, Social Media oder Vertrieb. Daneben vollzog sich innerhalb der Cluster ein Wissenstransfer unter den Vernetzer:innen. So wurde von mehreren Befragten der hohe Wert des informellen Austausches hervorgehoben:

„Wobei die Cluster sind für mich als reine Austausch-Cluster eigentlich am produktivsten. Einfach zu gucken, einmal schnell abchecken, wer arbeitet gerade an welchem Thema, wo kann man selber dann sozusagen-, wo hat man den Anker dann zu sagen: ‚Hey, da habe ich noch mal nach, wie macht ihr das? Was für ein Format habt ihr da gerade?‘“ (V03, Pos. 18)

Die ausgewerteten Protokolle dokumentieren, dass zu Beginn auch Wissensvermittlung und fachlicher Kompetenzerwerb in Form von Vorträgen von einzelnen Vernetzer:innen in mehreren Clustern stattgefunden hat. Inhaltlich standen hier Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie des Marketings im Vordergrund. In einzelnen Clustern wurden auch Externe eingeladen, um zu ausgewählten Themen zu referieren, z. B. zu aktuellen Entwicklungs- und Beschäftigungstrends in bestimmten Branchen.

4.3 Typisierung der Regional- und Fachcluster

Basierend auf den untersuchten Clusteraktivitäten lassen sich die Cluster entlang von zwei charakteristischen Kriterien differenzieren: Einerseits dem Grad ihrer *Fachorientierung* und andererseits dem Grad ihrer *Outputorientierung*. Eine hohe Fachorientierung drückt sich in den Clustern durch die kontinuierliche, dokumentierte Diskussion von Fachthemen, weiterbildungsrelevanten Branchen oder in der Befassung mit Weiterbildungsangeboten bestimmter Fachsegmente in den Protokollen aus. Eine hohe Outputorientierung wiederum zeigt sich in mehreren Clustern durch die Entwicklung und Umsetzung konkreter Instrumente des Marketings, die über die Auswertung der über 200 Protokolle und Dokumente rekonstruiert wurden. In der Regel sind diese Instrumente der Kommunikationspolitik zuzuordnen, teilweise aber auch der Angebotspolitik oder der Marktanalyse. Auf dieser Grundlage lassen sich die zehn im Projektverbund gebildeten Cluster typisieren.

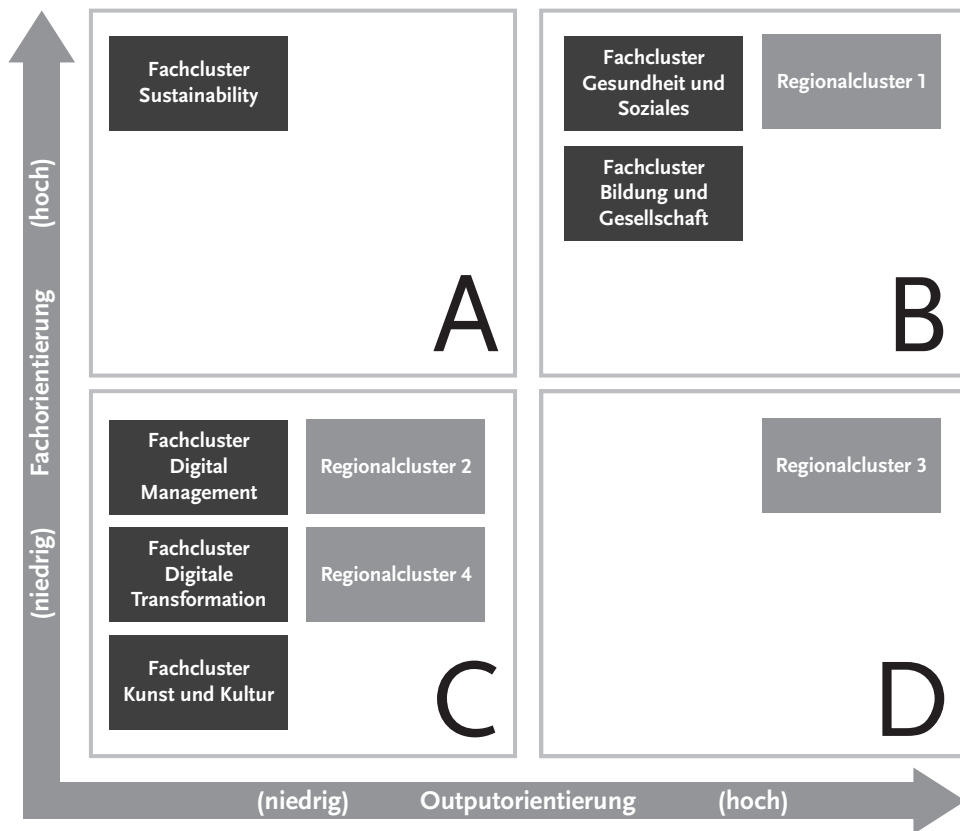


Abbildung 2: Typisierung der Cluster (eigene Darstellung)

Die Zusammenschau der Auswertung der Clusterprotokolle und Interviews zeigt, dass drei der sechs Fachcluster und eines der Regionalcluster eine fortlaufende Fachorientierung entwickelten, indem sie sich kontinuierlich zu bestimmten Fachthemen, wie z. B. aktuellen Entwicklungen in der Medizintechnik, relevanten Vereinigungen im Bereich Frühpädagogik oder auch Definitionen und Kriterien für Nachhaltigkeit, austauschten und Expertise aus spezifischen Branchen einholten (Bereiche A und B). Bezüglich der anderen Cluster ist es durchaus möglich, dass hier eine fachliche Auseinandersetzung stattgefunden hat, diese sich aber nicht oder nur punktuell in den Aktivitäten des jeweiligen Clusters niedergeschlagen hat. Somit wurden diese hinsichtlich ihrer Fachorientierung als niedrig eingestuft. In zwei Fach- und zwei Regionalclustern wurden Instrumente des Marketings entwickelt und umgesetzt, worin sich ihre hohe Outputorientierung zeigt (Bereiche B und D). Die Cluster in Bereich B (Fachcluster Bildung und Gesellschaft, Fachcluster Gesundheit und Soziales, Regionalcluster 1) setzten Formate des kommunikationspolitischen Marketings und der Marktanalyse mit Bezug zu bestimmten Fachthemen und spezifischen Branchen um, worin sich sowohl eine hohe Fach- als auch Outputorientierung widerspiegelt. Wäh-

renddessen fällt Regionalcluster 3 (Bereich D) durch besonders viele und regelmäßige Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit auf. Diese richteten sich in der Regel nicht an spezifische Fachthemen aus (deshalb niedrige Fachorientierung), sondern machten vielmehr allgemein wissenschaftliche Weiterbildung oder die jeweiligen Hochschulen bekannt. Über diese Regelmäßigkeit etablierten sich in diesem Cluster schließlich Prozesse und Routinen des Marketings. Fünf Cluster entwickelten weder eine hohe Fachorientierung noch setzten sie Instrumente des Marketings um oder generierten anderen konkreten Output (Bereich C): Für drei dieser Cluster ist nur im ersten Projektjahr eine regelmäßige Aktivität über Protokolle dokumentiert (Fachcluster Digitale Transformation, Fachcluster Kunst und Kultur, Regionalcluster 4). Dazu zählen sowohl das kleinste (vier Mitglieder) als auch das größte (17 Mitglieder) aller zehn Cluster. Entlang der Protokolle dieser drei Cluster lässt sich nachvollziehen, dass unter ihren Mitgliedern kein gemeinsamer Konsens für Aktivitäten gefunden wurde, sodass sie nur für kurze Zeit bestanden. Die beiden anderen Cluster in Bereich C (Fachcluster Digital Management und Regionalcluster 2) waren dagegen für mehrere Jahre aktiv. Sie fungierten für die Vernetzer:innen als Austauschforen zu aktuellen Tätigkeiten und wurden für kollegiale Beratung genutzt. Hier zeigt sich, dass diese Cluster auch einen Mehrwert für die Vernetzer:innen jenseits von Fachorientierung und konkreter Outputorientierung entfalteten. Dies ist auch vor den in Kapitel 4.2 skizzierten unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Kapazitäten der jeweiligen Vernetzer:innen relevant: Gerade an Hochschulen, an denen Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang wenig ausgebaut sind, kommt dem Austausch mit Verantwortlichen an anderen Hochschulen eine besondere Bedeutung zu.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die vorgestellten Befunde verdeutlichen, dass den Regional- und Fachclustern eine zentrale Rolle für die Kooperation im Projektverbund, insbesondere hinsichtlich des gemeinsamen Marketings, zukam.

In ihren Aktivitäten und Zielrichtungen wurden die Cluster von den Vernetzer:innen unterschiedlich ausgestaltet: als Austauschforen, fachorientierte Arbeitsgruppen oder zur Entwicklung und Umsetzung von Instrumenten des Marketings. In diesen Ausgestaltungen dienten sie den Vernetzer:innen auch als Unterstützung für die eigene Arbeit in den Hochschulen. In Anbetracht der insgesamt hohen Außenorientierung des Projektverbundes (vgl. Alke et al., 2024) überrascht die Entwicklung mehrerer Cluster hin zu verbundinternen Austauschforen. Darin spiegelt sich die in der Weiterbildungsforschung vielfach bestätigte Bedeutung informeller Kooperationsstrukturen für die Akteure (z. B. Jütte, 2002).

Konkret trugen die Clusterstrukturen zur Professionalisierung des kommunikationspolitischen Weiterbildungsmarketings bei, für das in den Clustern zahlreiche Instrumente entwickelt wurden und das den Tätigkeitsschwerpunkt der meisten Vernetzer:innen bildete (vgl. Alke et al., 2024; Oehlers & Alke, 2025). Zwar lassen sich in

einzelnen Clustern Ansätze der Routinisierung von Aufgaben und Instrumenten nachzeichnen, jedoch ist festzustellen, dass diese Prozesse begannen, sich innerhalb einer zeitlich begrenzten und mittlerweile nicht mehr existenten Arbeitsgruppe des Projektverbundes zu etablieren. Rückblickend hätte ein Einbezug weiteren Personals der beteiligten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen in die Clusterstrukturen möglicherweise stärker nachhaltige Professionalisierungseffekte in den Hochschulen mit sich bringen können, da die Regional- und Fachvernetzungsstellen nur befristet angelegt und in den meisten der beteiligten Hochschulen nicht verstetigt wurden. Gleichwohl können einzelne der im Projektverbund entstandenen Instrumente des Marketings in den beteiligten Hochschulen genutzt und weiterentwickelt werden, sodass zukünftige Professionalisierungseffekte potenziell möglich sind.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass der Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW auf mehreren Ebenen Professionalisierungsimpulse setzte. Auf organisationaler Ebene ist hier vor allem die Etablierung der hochschulübergreifenden Plattform *südwissen* und die Qualitätszertifizierung von Einrichtungen und Angeboten durch EVALAG zu nennen. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Befunde verdeutlichen, dass durch die bildungspolitisch initiierten Kooperationsstrukturen in starkem Maße die personelle Ebene fokussiert wurde. Neben einem von EVALAG umgesetzten Qualifizierungsprogramm für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Bodo-Hartmann & Novikova, 2024) und einem umfangreichen Qualifizierungsprogramm für die Regional- und Fachvernetzungsstellen (vgl. Müller, 2023; Oehlers & Alke, 2025) zeigt sich auch in den meisten Clusteraktivitäten, dass die Kompetenzentwicklung der Vernetzer:innen und ihr Wissens- und Erfahrungsaustausch einen hohen Stellenwert einnahmen. Somit leisteten die etablierten, auf Kooperation angelegten Clusterstrukturen einen Beitrag zur Professionalisierung des Personals, indem sie innerhalb des Projektverbundes ein im organisational diversen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht immer gegebenes „fachspezifisches Korrektiv durch Kolleg:innen“ (Kondratjuk, 2020, S. 50) und den Aufbau eigener ‚Communities‘ boten.

Die dargestellten Befunde eröffnen Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen: In künftigen, auf Kooperation angelegten Förderprojekten, wie beispielsweise den im Rahmen eines aktuellen Förderprogramms des Ministeriums für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg und des MWK BW geförderten Weiterbildungsbotschafter:innen an zwölf Hochschulen (vgl. MWK BW, 2024), könnte untersucht werden, inwiefern die Entwicklung von Instrumenten und Prozessen in vergleichbaren Verbundstrukturen auch einen Beitrag zur Professionalisierung anderer relevanter Aufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung, beispielsweise der Angebotsentwicklung, leisten kann.

Literatur

- Alke, M. & Jütte, W. (2018). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 605–621). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_30
- Alke, M., Leben, N. & Oehlers, S. (2024). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen: Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung von Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 20–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7289>
- Bernecker, M. (2023). Bildungsmarketing. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (3., überarbeitete Auflage, S. 489–528). tredition.
- Bodo-Hartmann, A.-M. & Novikova, G. (2024). Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 43–56. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7163>
- Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.). (2022). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (Bd. 8). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972883>
- Chebbah, M., Hinsken, A. & Kröner, S. (2024). Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 57–66. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-7165>
- Hochschulrahmengesetz. (2019). Zugriffen am 12.05.2025, von <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>
- Dollhausen, K. & Latke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5
- Dollhausen, K. & Mickler, R. (2012). *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung*. Studium. Bertelsmann.
- Fényes, S. & Ihwe, J. (2018). Profillinien – eine Form modularisierter und kumulativer Weiterbildungsangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In J. Klenk (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten: Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 177–188). wbv.
- Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Vernetzen. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (1. Aufl., S. 117–123). Kohlhammer.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.

- Kaftan, H.-J., Kaftan, K. & Gröbel, G. (2022). Nutzung digitaler Technologien für Auswahl und Konfiguration wissenschaftlicher Weiterbildung. In M. Bravo Granström, I. Koppel & J. Stratmann (Hrsg.), *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (S. 131–141). wbv.
- Klenk, J. & Wacker, U. (2018). Weiterbildende Lehre aus Forschung: Eine Annäherung an die Substanz der Hochschulaufgabe Weiterbildung. In J. Klenk (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten: Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 235–243). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004669w>
- Klingowsky, U. (2012). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62, 143–151. <https://doi.org/10.3278/HBV1202W143>
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 37–62). wbv.
- Krähling, S., Siegmund, R. & Seitter, W. (2020). Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 11–18. <https://doi.org/10.4119/ZHWB-3486>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Lengler, A. & Seitter, W. (2023). Universitätsinternes Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zielgruppenbezug und Kommunikationspolitik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 73(2), 41–51. <https://doi.org/10.3278/HBV2302W005>
- Maschwitz, A. & Broens, A. (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 523–535). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_27
- Müller, A. (2023). Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (1), 55–59. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-6559>
- MWK BW. (2021). *Öffentlich-rechtliche Kooperationsvereinbarung gemäß §§ 54 ff. LVwVfG i. V. m. § 6 Absatz 1 LHG über die Zusammenarbeit der baden-württembergischen Hochschulen im Bereich der Initiative WEITER.mit.BILDUNG@BW für die Weiterbildung gemäß § 31 LHG (Hochschulweiterbildung@BW)*. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- MWK BW. (2024). *Aufruf vom 02.10.2024: Wissenschaftliche Weiterbildung 2028: Fachkräfte in Zukunftsthemen qualifizieren und neue Bedarfe identifizieren*. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- Nickel, S. (2021). *CHECK. Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen. Daten, Fakten und Tipps im Überblick*. CHE.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. wbv.

- Oehlers, S. & Alke, M. (2025). Regional- und Fachvernetzung als neues Stellenprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Befunde aus der Begleitforschung zum Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2025). <https://doi.org/10.1007/s40955-025-00320-5>
- Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1473–1493). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_76
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung* (Bd. 17). wbv. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>
- Seitter, W. (2013). Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In K. Dollhausen (Hrsg.), *Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 33–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03219-7_3
- Seitter, W. (2018). WM3 Weiterbildung Mittelhessen: Ziele, Strukturen und Erträge eines transdisziplinären Forschungs-, Entwicklungs- und Implementierungsprojektes. In W. Seitter, M. Frieze & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung* (S. 7–31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19650-9_2
- StM BW. (2020, November). *Sicherheit und Chancen im Wandel: Eine gemeinsame ressortübergreifende Qualifizierungsoffensive für Baden-Württemberg*. Staatsministerium Baden-Württemberg. https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Anlagen_PMs_2021/210209_Weiter-mit-Bildung_BW.pdf
- Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537–552). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_29
- Walber, M. & Meyer, K. (2020). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153–171). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_8

II Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Strategien, Strukturen, Prozesse

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Second und Third Mission der Hochschulen

Eine Stakeholder-orientierte Betrachtung der Weiterbildung als Element der Transferstrategie

MARIA BERTELE, NILS HÖGSDAL, MARTINA SACH

Zusammenfassung

Im Rahmen der „Third Mission“ der Hochschulen wird die Bedeutung des Wissenstransfers aus den Hochschulen heraus betont. Weiterbildungsprogramme sind ein strategisches Instrument, um diesen Transfer zu fördern und die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontexten voranzutreiben. Hochschulen stärken damit ihre Rolle als Akteurinnen in den regionalen Innovationssystemen. Dieser Beitrag beleuchtet diese Rolle und stellt wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Transferstrategie aus Sicht der Hochschule der Medien Stuttgart vor.

Schlüsselwörter: Weiterbildung, Third Mission, Transfer, Qualität

Abstract

As part of the „Third Mission“ of universities, the importance of knowledge transfer from universities to the broader community is emphasized. Professional programs serve as a strategic tool to promote transfer and to advance the application of research findings. Universities are thus strengthening their role as players in regional innovation systems. This contribution highlights this role and presents professional programs as an element of the transfer strategy from the perspective of Stuttgart Media University.

Keywords: Continuing education, third mission, transfer, quality

1 Einleitung

Die Rolle von Hochschulen hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Neben den traditionellen Aufgaben der Forschung (First Mission) und Lehre (Second Mission) hat sich der wechselseitige Wissenstransfer zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft als „Third Mission“ etabliert (vgl. Etzkowitz et al., 2000). Die Förderung des Wissens- und Technologietransfers ist im Hochschulrahmengesetz verankert (§ 2 Abs. 7

HRG). Hochschulen sind gefordert, nicht nur Wissen zu generieren, sondern dieses auch aktiv in wirtschaftliche, gesellschaftliche und technologische Kontexte zu transferieren (vgl. Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Dabei besteht der Anspruch, dass ein gegenseitiger Transfer und eine Verflechtung aller Aktivitäten der Hochschule mit der Außenwelt stattfinden (vgl. Roessler, 2015). Durch die aktive Mitgestaltung von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und ökologischen Entwicklungen nehmen Hochschulen ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr und leisten einen wesentlichen Beitrag zu Wissenstransfer und Innovation, zur regionalen Entwicklung sowie zu kulturellem und gesellschaftlichem Engagement (vgl. Henke, Pasternack & Schmid, 2018, S. 80–87).

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist dabei ein strategisches Instrument, das über die Vermittlung von aktuellem Wissen im Rahmen der Lehre eine Brücke für den Transfer zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft baut (vgl. Benneworth & Jongbloed, 2010). Sie wird somit zum Bindeglied zwischen Second und Third Mission. In diesem Beitrag steht die Frage nach Gelingensaspekten für den Transfer durch wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Third Mission am Beispiel der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) im Fokus.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferinstrument

2.1 Transferinstrumente

Die Umsetzung der „Third Mission“ erfolgt durch unterschiedliche Transferinstrumente, mit denen die Hochschulen Innovationen mitgestalten. Pfannstiel & Dautovic bieten Beispiele für Ausgestaltungsmöglichkeiten durch Hochschulen (vgl. Pfannstiel & Dautovic, 2023). Zu den Transferinstrumenten zählen (vgl. Hamm & Koschatzky, 2020, S. 35–39):

- Öffentlicher Transfer, z. B. durch Vorträge, Workshops, Konferenzen und Messen
- Kooperativer Forschungstransfer, z. B. durch gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit Unternehmen und weiteren Institutionen
- Förderung von Ausgründungen durch Beratungs- und Unterstützungsangebote
- Transfer über „Köpfe“, d. h. Menschen lernen etwas und nehmen es mit

Letzteres ist beispielsweise auch die weitere Qualifizierung von Personen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Seminare, Zertifikatskurse und berufsbegleitende Studiengänge für Fach- und Führungskräfte. Hier verbindet wissenschaftliche Weiterbildung Second und Third Mission als Lehrangebot, das den unmittelbaren Transfer des Erlernten in die Praxis fördert. Das Transferbarometer des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e. V. zeigt ein Set von in der Praxis erprobten Indikatoren, welche systematisch Transferfelder als Elemente einer Strategie beschreiben. Dieses beschreibt explizit: „Transferorientierte Lehre und Weiterbildung [...]“ als „Studien- und Lernformate, die wissenschaftsexterne Partnerinnen und Partner in

einem formalisierten Prozess [...] und in inhaltlich mitgestaltender Rolle aktiv in die Lehre einbinden.“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2024, S. 30)

Hochschulen, die Weiterbildung strategisch in ihre Third Mission integrieren, stärken nicht nur ihre Position als Wissensinstitution, sondern auch ihre Innovationskraft und gesellschaftliche Verankerung (vgl. Barnett, 2010).

Die Transferstrategie der HdM hat inhaltlich ihre Wurzeln in den Medieninnovationen und heute weitere Schwerpunkte in der Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Traditionell ist die Hochschule stark im Bereich der Start-up-Förderung. Die Hochschule belegt regelmäßig vordere Plätze im Gründungsradar des Stifterverbands (vgl. Fritzsche, Kessler & Schröder, 2023, S. 16). Stark zugenommen haben seit 2012 die im Forschungsbericht dokumentierten interdisziplinären Projekte und Forschungsaktivitäten mit Partnern (vgl. Hochschule der Medien, 2023). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein relativ neues Element der Transferstrategie. Sie wurde als Ergebnis des Strategieprozesses ab 2016 mit Förderprogrammen systematisch auf- und ausgebaut und ist heute ein wichtiger Bestandteil des Studienangebots der Hochschule an der Schnittstelle zu Unternehmen.

2.2 Stakeholder in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Kernfrage bei diesem Strategieprozess zur wissenschaftlichen Weiterbildung war das „Warum“. Diese ist der Ausgangspunkt für die strategischen Weichenstellungen, die operative Ausgestaltung und damit für den Erfolg von Weiterbildung speziell und Transfer generell (vgl. Hellwig & Schroll-Decker, 2019). Die wissenschaftliche Weiterbildung orientiert sich dabei an den vielfältigen Erwartungen und Zielen der einzelnen Stakeholder (vgl. Blank et al., 2015, S. 369–371).

2.2.1 Interne Stakeholder

Interne Stakeholder sind die Hochschulleitung, Lehrende und Forschende sowie die Verwaltungseinheiten (vgl. Kondratjuk, 2020, S. 556–558). Lernende/Weiterbildungsteilnehmende werden dabei als externe Stakeholder gesehen. Sie erhalten als Alumni Angebote zum lebenslangen Lernen in berufsbegleitenden Masterstudiengängen und flexiblen Weiterbildungsformaten.

Die **Hochschulleitung** definiert die strategischen Rahmenbedingungen und fördert die institutionelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Als Ergänzung zum regulären Lehrbetrieb und als wesentlicher Bestandteil der Transferstrategie trägt sie maßgeblich zur Profilbildung der Hochschule sowohl intern als auch extern bei (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2021). Wissenschaftliche Weiterbildung eröffnet neue Anwendungsfelder für bestehendes Wissen und trägt damit zur Weiterentwicklung der (Fach-)Kompetenzen innerhalb der Hochschule bei. Innovative Weiterbildungsangebote stärken die Wahrnehmung von Hochschulen als kompetente Partnerinnen für Wissenstransfer und Qualifizierung. Durch Kooperationen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und externen regionalen und internationalen Partner:innen werden für die Hochschule neue Zielgruppen erschlossen. Rückflüsse aus

finanziell tragfähigen Weiterbildungsaktivitäten unterstützen die Hochschulentwicklung (vgl. Lehmann, 2020).

Für **Lehrende und Forschende** ermöglicht wissenschaftliche Weiterbildung den Transfer von Forschungsergebnissen in praxisorientierte Lehrkontexte. Professor:innen der Hochschule wenden ihre Themen aus Forschung und Lehre an, erproben diese in der Praxis und erhalten daraus neue Impulse für Lehre und Forschung (vgl. Högsdal et al., 2020). Neben der Weiterentwicklung der fachlichen Expertise und des Lehrgebiets eröffnen sich Optionen für Nebentätigkeiten, welche der eigenen Hochschule helfen.

Für die **Hochschulverwaltung** ergibt sich durch wissenschaftliche Weiterbildung ein neuer Aufgaben- und Servicebereich, der organisatorisch und prozessual zu gestalten ist. Die Beteiligten nehmen die Rolle eines Dienstleisters ein und richten ihre Services gezielt auf die Bedürfnisse der neuen Zielgruppe aus (vgl. DGWF, 2013). Die sich daraus neu ergebenden Strukturen und Prozesse für die Weiterbildung ermöglichen die Erprobung innovativer Ansätze im Sinne agiler Vorgehensmodelle, welche bei Erfolg in andere Hochschulbereiche übertragen werden können.

2.2.2 Externe Stakeholder

Im Sinne des Transfers spielen externe Stakeholder wie Unternehmen und öffentliche Einrichtungen, Weiterbildungsteilnehmende sowie Alumni der eigenen Hochschule, aber auch Forschungseinrichtungen und Verbände eine entscheidende Rolle für die Ausgestaltung und die Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Für **Unternehmen und öffentliche Einrichtungen** kann wissenschaftliche Weiterbildung ein Instrument zur Förderung der Innovationsfähigkeit im Sinne des Wissenstransfers durch „Köpfe“ sein. Damit wird sie zu einem zunehmend wichtigen Teil der Fachkräftegewinnung, -bindung und -entwicklung (vgl. Forsa, 2022) in Zeiten, in denen der Bedarf nach qualifizierten Fachkräften kontinuierlich wächst (vgl. Zika et al., 2022). Die Förderung berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme bietet eine strategische Möglichkeit, aktuelle Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung zu erhalten und direkt im beruflichen Kontext anzuwenden. Auch können darüber Bachelorabsolvent:innen direkt für den Arbeitsmarkt gewonnen, erfahrene Mitarbeitende weiterentwickelt und Fachkräfte in der Wirtschaftsregion gehalten werden.

Lernende erwarten, dass die Weiterbildung Kompetenzen als Qualifikations- und Karrierebaustein vermittelt. Sie stellen hohe Anforderungen an die Qualität und Flexibilität der Angebote, um diese optimal mit ihren beruflichen und persönlichen Verpflichtungen vereinbaren zu können (vgl. Forsa, 2022). Lernende fungieren als Multiplikator:innen und Schnittstellen zwischen Hochschule und Praxis und tragen in dieser Rolle dazu bei, Bedarfe der Praxis für die Angebotsgestaltung zu artikulieren. Eine besondere Rolle im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen dabei eigene **Alumni** ein (vgl. Kopper, 2017). Nur etwa 45 % aller Bachelorabsolvent:innen in Deutschland schließen innerhalb von 1,5 Jahren nach ihrem Abschluss ein Masterstudium an, bei Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) und Fachhochschulen sind es nur 31 % der Absolvent:innen (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis),

2023). Der überwiegende Teil eines Bachelorjahrgangs tritt mit dem ersten Hochschulabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Dies ist ein positives Ergebnis der durchaus erfolgreichen Bologna-Reformen, wenngleich der Wunsch und Bedarf nach einer weiterführenden akademischen Qualifikation zu einem späteren Zeitpunkt bei dieser Zielgruppe weiterhin bestehen bleiben kann. Berufsbegleitende Weiterbildung kann diesen Bedarf decken und erlaubt, aufbauend auf den beruflichen Kompetenzen, den nächsten Schritt, ohne den Arbeitsplatz aufzugeben. Die Angebote sind oft „nicht konsekutiv“ und bieten eine Möglichkeit zur breiteren Qualifizierung, beispielsweise ein Data-Science-Master als Spezialisierung für die Marketing-Expertin oder ein MBA für den Fahrzeugentwickler, der sich in eine Führungsrolle entwickeln möchte.

Über die wissenschaftliche Weiterbildung entsteht für **Institutionen, Verbände und Forschungseinrichtungen** ein weiteres Feld der Zusammenarbeit mit Hochschulen. Die Vernetzung mit diesen Akteur:innen erlaubt der Hochschule einen niedrigschwelligen Einstieg in Kooperationen.

3 Gestaltung des Transferinstruments Wissenschaftliche Weiterbildung

Die Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote kann öffentlich-rechtlich innerhalb der Hochschule oder privatrechtlich über ausgegliederte Strukturen erfolgen. Jede Variante bringt spezifische Konsequenzen für Sichtbarkeit, Ausgestaltung und Abwicklung der Angebote mit sich (vgl. Dollhausen & Lattke, 2020). Im Folgenden werden am Beispiel der HdM Gestaltungsoptionen und Erfolgsfaktoren diskutiert.

3.1 Integration in Hochschulstrukturen und -prozesse

Die HdM hat sich entschieden, die wissenschaftliche Weiterbildung öffentlich-rechtlich auszugestalten und als zentrale Abteilung zu organisieren. Diese steht in der Verantwortung des Prorektorats Innovation, das Synergien zur grundständigen Lehre und den Verantwortungsbereichen Forschung und Transfer herstellt. Die Angebote sind in Hochschulstrukturen und Prozesse eingebunden. Wissenschaftliche Weiterbildung steht Angehörigen aller Fakultäten offen. Studierende in Weiterbildungsmastern sind immatrikuliert und ersparen sich Anrechnungen oder Externenprüfungen. Akademische Standards der Angebote werden durch das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule mit internen Akkreditierungsverfahren gesichert und kontinuierlich weiterentwickelt.¹

Das Weiterbildungszentrum ist im Sinne eines One-Stop-Offices die Schnittstelle zwischen allen internen und externen Stakeholdern und verantwortlich für die Entwicklung, Organisation und Begleitung aller berufsbegleitenden Angebote der Hochschule. Die Anbindung an zentrale Hochschulprozesse wie Bewerbung, Zulassung, Immatrikulation und Prüfungsverwaltung wird durch spezifische, zielgruppenorientierte Services rund um Beratung, Betreuung und Organisation ergänzt. So kann das

¹ Die HdM ist seit 2013 systemakkreditiert.

Zulassungsverfahren für die berufsbegleitenden Masterstudiengänge agiler umgesetzt werden und durch schnelle Rückmeldungen für die Bewerber:innen Planungssicherheit geschaffen werden. Die berufsbegleitenden Masterstudierenden sind den Vollzeitstudierenden gleichgestellt. Sie haben Zugang zu hochschulischen Ressourcen wie Bibliotheken, IT-Dienste und Makerspace. Ordnungen, Satzungen und Handreichungen schaffen Transparenz für alle internen und externen Beteiligten. Ein Beispiel sind die Gebühren, welche den Grundsätzen der Vollkostenkalkulation, Gemeinnützigkeit und staatlicher Regulierung folgen.

In der Programmsteuerung übernehmen Professor:innen der eigenen Hochschule die Modulverantwortung und in Einzelfällen Fachexpert:innen aus dem Netzwerk der Hochschule mit vergleichbarer Qualifikation. Ergänzt wird die Lehre innerhalb des Moduls durch die Einbindung weiterer Fachexpert:innen. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Einbindung neuberufener Professor:innen mit hoher Praxisnähe gelegt.

3.2 Zielgruppenorientierte Studienstrukturen

Die HdM bietet in der Weiterbildung individualisierbare Bildungswege an. Diese reichen von einem Einzelmodul über Zertifikatskurse bis hin zu einem Masterabschluss und zur Promotion. Solche flexiblen Strukturen und passgenauen Betreuungsangebote fördern die Attraktivität der Weiterbildung und tragen zur Tragfähigkeit von Angeboten bei (vgl. Kemfelja, 2020, S. 12–19). Die Angebotsstruktur folgt den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) zur Struktur und Transparenz von Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg (vgl. DGWF, 2023). Die hochschulweiten Rahmenbedingungen für die Modularisierung von Studienangeboten werden auch in der Weiterbildung umgesetzt. Einheitliche Studienstrukturen und Modulgrößen mit flexiblen Import- und Tauschmöglichkeiten erlauben individuelle Studienprofile.

Eine verlässliche und frühzeitige Studien- und Prüfungsorganisation, flexible Regelungen für den Studienverlauf und kompakte Modullaufzeiten sind die Grundlage für eine gute Vereinbarkeit der Weiterbildung mit dem Beruf. Ein wichtiger Aspekt sind modulteilnehmende, gut planbare Prüfungen wie z. B. Projektarbeiten.

3.3 Markt- und zielgruppengerechtes Weiterbildungsangebot

Die Anbindung an das Netzwerk der Hochschule und damit an das Innovationsökosystem der Wirtschaftsregion Stuttgart eröffnet dem Weiterbildungszentrum Kooperationen und Partnerschaften und fördert die Angebotsgestaltung und -sichtbarkeit. Über das Prorektorat Innovation und die Professor:innen besteht ein wechselseitiger Austausch zu aktuellen Themen und Bedarfen des Arbeitsmarktes. So gestaltet das Weiterbildungszentrum die Schnittstellen zu externen Partner:innen wie der Arena 2036, NXTGN, Cyber Valley oder Fraunhofer sowie den HdM-internen Forschungsinstituten in den Bereichen Künstliche Intelligenz, Cybersecurity oder Barrierefreiheit mit. So wird sichergestellt, dass die Weiterbildung praxisrelevant und aktuell ist, gleichzei-

tig aber auch die strategische Ausrichtung und Forschungsexpertise der Hochschule widerspiegelt.

Weiterhin stärkt die Beteiligung der HdM an Landesinitiativen wie Hochschulweiterbildung@BW (vgl. Staatsministerium Baden-Württemberg, 2020) die wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument der aktuellen Transformation. Solche Verbünde tragen zur Vernetzung von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft und zur Visibilität bei.

3.4 Anwendungsorientierte Settings

Eine anwendungsorientierte Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt Transfer wirksam werden, indem an die Erfahrungen der Teilnehmenden angeknüpft und ein Bezug zum beruflichen Kontext hergestellt wird.

Vielfältige, anwendungsorientierte Lehr-/Lernmethoden und Prüfungsformen sichern Kompetenzorientierung und machen die Attraktivität der Angebote aus. Die berufsbegleitend Studierenden der HdM tragen insbesondere durch eigene Projekte und Cases aus der Praxis aktiv zum Transfer bei. Sie diskutieren ihre Herausforderungen mit Teilnehmenden aus verschiedenen Branchen und generieren so neue Lösungsansätze. Die Dozierenden fördern Transfer durch Formate wie z. B. interaktive Planspiele und Projektarbeiten. Weiterhin eröffnen Exkursionen, Gastvorträge und projektbasierte Module neue Lernwelten. Abschlussarbeiten, die in der Regel zu Projekten im eigenen Berufskontext bearbeitet werden, bieten Transfermöglichkeiten für die Arbeitgeber:innen. Ein besonderer Aspekt wird auf die transferorientierte Ausgestaltung der Prüfungsleistungen gelegt. Die gelehrtten theoretischen Konzepte können hier z. B. für einen eigenen Business Case umgesetzt werden.

Das Blended-Learning-Konzept setzt neben einem Methodenmix auf das Beste aus beiden Welten, d. h. Online und Präsenz. Studierende der HdM geben das Feedback, dass sie bewusst ein Angebot gewählt haben, das die Flexibilität digitaler Lernformate mit den Vorteilen persönlicher Interaktion verbindet. Seriöse Workloadberechnungen und Planbarkeit sind ein weiteres Qualitätsmerkmal. Für ein ECTS (European Credit Transfer System) sind 25–30 Stunden zu veranschlagen. Die HdM plant mit 20 % Präsenzzeiten im Verhältnis zu online-gestützten Selbstlernphasen von 80 %. Das bedeutet drei Tage in Präsenz für ein Modul mit sechs ECTS, wobei die Präsenztermine ein Jahr im Voraus feststehen. Diese werden gezielt in die didaktische Modulgestaltung integriert, um an diesen Tagen das Peer-Learning und die konkrete Anwendung von Wissen zu unterstützen.

4 Diskussion und Ausblick

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat sich an der HdM als ein zusätzlicher Baustein einer modernen Transferstrategie etabliert. Sie eröffnet der Hochschule neue Wege, gesellschaftlich und wirtschaftlich relevante Themen aufzugreifen und eigene Erkenntnisse aus Forschung und Lehre in Form von innovativen, kürzeren und flexiblen Formaten bei bestehenden und neuen Zielgruppen zu adressieren.

Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den eigenen Alumni. Im Zuge des erfolgreichen Bologna-Prozesses ist zu beobachten, dass deutlich weniger als die Hälfte der Bachelorabsolvent:innen einen konsekutiven Master anstrebt – ein Hinweis darauf, dass Qualifizierung verstärkt in Form weiterbildender Studiengänge außerhalb des klassischen konsekutiven Modells erfolgt. Hier sieht sich die Hochschule in der Verantwortung, perspektivisch allen Alumni berufsbegleitende Angebote zu machen. Insbesondere bei diesen ist eine hohe Bindung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ihrer Hochschule vorhanden, welche den Transfer durch „Köpfe“ in die Unternehmen sicherstellt. Für einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung nach einem grundständigen Studium gewinnen für die HdM Zertifikatsprogramme wie Certificates und Diplomas of Advanced Studies sowie noch kleinteiligere Angebote unterhalb von Zertifikatsprogrammen zunehmend an Bedeutung. Dieser Bereich wird zukünftig gestärkt, um weitere Zielgruppen zu erreichen und einen branchenübergreifenden Austausch von Wissen zu fördern.

Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung stellen die notwendige institutionelle Kontinuität, die fortlaufende Anpassung organisationaler Strukturen und Prozesse sowie die Voraussetzung, innovationsorientiert und anschlussfähig an gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen zu agieren, zentrale Herausforderungen dar. Vor diesem Hintergrund hat sich die Einrichtung einer zentralen Weiterbildungseinrichtung an der HdM als strukturgebende Instanz, als Impulsgeber und integrative Schnittstelle im Dialog mit relevanten Akteur:innen als strategisch bedeutsam erwiesen. Um die Potenziale noch besser auszuschöpfen, besteht für die HdM die Herausforderung, die internen Strukturen und Prozesse der Weiterbildung noch agiler zu gestalten. Dabei gilt es, Abläufe, insbesondere bei der Entwicklung neuer Programme, zu flexibilisieren bei Einhaltung der Qualitätsstandards. Ein entscheidender Faktor für die Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und externen Stakeholdern. Durch Kooperationen können zukunftsorientierte Weiterbildungsmodelle entstehen, die den Marktanforderungen gerecht werden, während eine stärkere Verzahnung von Transferinstrumenten, Forschung und Gründungsförderung die Hochschule als zentrale Akteurin im Innovationsökosystem positioniert.

Literatur

- Barnett, R. (2010). *Being a University*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842485>
- Benneworth, P. & Jongbloed, B. (2010). Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorisation. *Higher Education*, 59(5), 567–588. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9265-2>
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, 365–379. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0044-7>

- DGWF Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. Landesgruppe Baden-Württemberg (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung*. Zugriffen am 24.04.2025, von <https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf> <https://dgwf.net/baden-wuerttemberg.html>
- DGWF Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. Landesgruppe Baden-Württemberg (2023). *Empfehlung zur Struktur und Transparenz von Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg (Transparenzraster)*. Zugriffen am 24.04.2025, von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and „Mode 2“ to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Cantisano Terra, B. R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)
- Forsa (2022). *Befragung unter Personalverantwortlichen – Wissenschaftliche Weiterbildung*. Zugriffen am 24.04.2025, von https://hoch-und-weit.de/file/Forsa_Umfrage_Personalverantwortliche_Gesamt_6a9516d899.pdf
- Fritzsche, K., Kessler, M. S. & Schröder, E. (2023). *Gründungsradar 2022 – Wie Hochschulen Unternehmensgründungen fördern*. Edition Stifterverband. Zugriffen am 24.04.2025, von https://gruendungsradar.de/sites/gradar/files/gruendungsradar_2022.pdf
- Hamm, R. & Koschatzky, K. (2020). Kanäle, Determinanten und Hemmnisse des regionalen Transfers aus Hochschulen. In Postlep, R.-D., Blume, L. & Hülz, M. (Hrsg.). *Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung*. Forschungsberichte der ARL (11), 24–75. Verlag der ARL. Zugriffen am 24.04.2025, von https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb_011/fb_011_gesamt.pdf
- Hellwig, M. & Schroll-Decker, I. (2019). Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht von Stakeholdern. Kriterien zur Erfolgsbestimmung und den wahrgenommenen Bedingungsfaktoren. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 22–31. Zugriffen am 24.04.2025, von <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/264/128>
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2018). *Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berliner Wissenschafts-Verlag. <https://doi.org/10.35998/9783830522546>
- Hochschule der Medien (2023). *Forschungsbericht für das Jahr 2023*. Zugriffen am 24.04.2025, von https://hdm-stuttgart.de/media/content/hochschule/forschung/forschungsberichte/fb_23.pdf

- Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart. Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Zugriffen am 24.04.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Högsdal, N., Matsekh-Ukrayinsky, L., Münch, J., Schneider, H. L. & Simons, L. (2020). The Entrepreneurial University in the Context of Internationalisation: Curriculum Integration of Entrepreneurship Education. *Journal Internationalisation of Higher Education – Policy and Practice*, 3, 55–80. Zugriffen am 12.05.2025, von https://www.researchgate.net/publication/344652246_The_Entrepreneurial_University_in_the_Context_of_Internationalisation_Curriculum_Integration_of_Entrepreneurship_Education_Journal_Internationalisation_of_Higher_Education_-_Policy_and_Practice_DUZ_Ac
- Kemfelja, J. (2020). *Flexibilisierungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlungen zur Strukturentwicklung von Weiterbildungsangeboten*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt EB – Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung (Nr. 43). Zugriffen am 24.04.2025, von <https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/6041>
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_30
- Kopper, J. (2017). Alumni von Hochschulen als heterogene Zielgruppe akademischer Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 53–62. <https://doi.org/10.4119/zhwb-188>
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 88–89). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_4
- Pfannstiel, M. A. & Dautovic, A. (Hrsg.) (2023). *Transferinnovationen und Innovationstransfer zwischen Wissenschaft und Wirtschaft: Grundlagen, Erkenntnisse und Praxisbeispiele*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37157-9>
- Roessler, I. (2015). Third Mission. Die ergänzende Mission neben Lehre und Forschung. *Wissenschaftsmanagement*, 2, 46–47. Zugriffen am 24.04.2025, von <https://www.wissenschaftsmanagement.de/weiterbildung/third-mission>
- Staatsministerium Baden-Württemberg (2020). *WEITER.mit.BILDUNG@BW. Sicherheit und Chancen im Wandel – Eine gemeinsame ressortübergreifende Qualifizierungsoffensive für Baden-Württemberg*. Zugriffen am 24.04.2025, von <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Weiter.mit.Bildung%40BW.pdf>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023). *Bildung und Kultur. Studienverlaufsstatistik 2022*. Zugriffen am 24.04.2025, von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-studienverlauf.html

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2024). *Transferbarometer. Handreichung zur Erfassung. Indikatorenkatalog*. Zugegriffen am 24.04.2025, von https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-11/transferbarometer_handreichung_zur_erfassung.pdf
- Zika, G., Bernardt, F., Hummel, M., Kalinowski, M., Maier, T., Mönnig, A., Schneemann, C. & Wolter, M. I (2022). *Auswirkung des Strukturwandels für die Bundesländer in der langen Frist – Qualifikations- und Berufsprojektion bis 2040*. (IAB-Forschungsbericht 22/2022). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2222>

Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem

Von der Zielsetzung zur systematischen Umsetzung – Betrachtungen aus hochschulischer Perspektive

TILMAN DÖRR

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem mit Fokus auf Übergängen zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Er beschreibt Zielsetzungen, Anwendungsbereiche sowie Umsetzung und Weiterentwicklung von Durchlässigkeit und greift unterschiedliche Maßnahmen zur Förderung, wie etwa die Anrechnung von Kompetenzen und Beratungsangebote, auf. Verschiedene Herausforderungen und Auswirkungen werden diskutiert, die dazu beitragen können, nachhaltige Durchlässigkeit zu gewährleisten und lebenslanges Lernen zu fördern.

Schlüsselwörter: Anrechnung, Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit, Gleichwertigkeit, Übergänge

Abstract

The article addresses permeability in the German education system, focusing on transitions between vocational and academic education. It outlines the objectives, scope, implementation, and further development of permeability while highlighting various measures for its promotion, such as recognition of prior learning and advisory services. Different challenges and impacts are discussed, contributing to ensuring sustainable permeability and fostering lifelong learning.

Keywords: equivalence, equal opportunities, permeability, recognition of prior learning, transitions

1 Zielsetzungen

Gesamtgesellschaftliches Ziel muss es sein, allen Menschen bestmögliche Bildungschancen anzubieten, um ihre Entwicklung zu fördern und gut qualifizierte Fachkräfte auszubilden. Ein durchlässiges Bildungssystem trägt dazu bei, indem es die Chancengerechtigkeit erhöht, individuelles lebenslanges Lernen ermöglicht und wechselseitige Übergänge zwischen Bildungsbereichen, insbesondere zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung, schafft. Durchlässigkeit bezeichnet zunächst allgemein

die Offenheit von Institutionen oder Gesellschaften, das Abbauen von Barrieren und Erschließen neuer Möglichkeiten. Durchlässigkeit im Bildungssystem beschreibt Möglichkeiten des vertikalen oder horizontalen Wechsels zwischen verschiedenen Segmenten dieses Systems, die sowohl hierarchisch-konsekutiv (z. B. Schule – Hochschule) oder parallel (z. B. berufliche Bildung – Hochschule) zueinander stehen können (Minks, 2011, S. 22). Dahinter steht die Zielsetzung friktionsfreier (oder zumindest friktionsarmer) Übergänge zwischen Bildungsbereichen und soll es ermöglichen, innerhalb des Bildungssystems in verschiedene Richtungen zu wechseln, Bildungsabschlüsse zu kombinieren und frühere Entscheidungen für Bildungswege revidierbar oder ergänzbar zu machen. Das bedeutet nicht, die Bildungsbereiche anzugleichen und Unterschiede zu nivellieren, sondern Übergänge zu erleichtern, Brücken zu bauen, Orientierung zu schaffen und Vergleichbarkeit herzustellen (vgl. HRK, 2022).

Durchlässigkeit bietet Chancen auf verschiedenen Ebenen: Gesamtgesellschaftlich lassen sich z. B. bisher ungenutzte Potenziale erschließen und die soziale Kohäsion fördern. Aus Sicht der Bildungsinstitutionen und bezogen auf einzelne Branchen können neue Zielgruppen erschlossen und qualitative Verbesserungen in bestimmten Berufsfeldern erreicht werden. Und nicht zuletzt können auf Ebene der Individuen unterschiedliche Bildungswege individuell und passgenau kombiniert, (wissenschaftliche) Weiterbildungsmöglichkeiten im Sinne des lebenslangen Lernens genutzt werden und dazu beitragen, das Versprechen vom Aufstieg durch Bildung im Sinne sozialer Mobilität einzulösen (vgl. BIBB, 2017, S. 9 ff.; Banscherus & Wolter, 2016, S. 31 f.).

Nicht zuletzt trägt die Förderung wechselseitiger Durchlässigkeit zur Deckung des Fachkräftebedarfs bei: Arbeitnehmer:innen sollen in die Lage versetzt werden, sich an verändernde Anforderungen des Arbeitsmarkts anzupassen, indem sie sich adäquat weiterqualifizieren und gefragte Kompetenzen, etwa im Bereich der Digitalisierung oder der nachhaltigen Entwicklung, in verschiedenen Bildungskontexten erwerben können (vgl. BIBB, 2017, S. 10).

Aus Hochschulperspektive bestehen die Möglichkeiten wechselseitiger Übergänge in andere Bildungsbereiche insbesondere für Absolvent:innen einer Ausbildung oder eines Studiums, für Berufstätige mit dem Ziel, sich weiterzuqualifizieren, oder für Studienabbrecher:innen oder Quereinsteiger:innen.

2 Anwendungsbereiche

Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere zwischen beruflicher und akademischer Bildung, erhält in der Bildungs- und Wissensgesellschaft eine zunehmende Bedeutung (vgl. Minks, 2011, S. 30 ff.). Dadurch soll nicht die Eigenständigkeit der Bereiche aufgehoben oder ihre Spezifika nivelliert werden, doch sollen zwischen ihnen flexiblere Übergänge durch systemisch vorgesehene Flexibilität und passgenauere Verschränkungen der Bildungsangebote aus dem beruflichen und akademischen Sektor entstehen. Hierfür wurden neben kontinuierlich ausgeweiteten Möglichkeiten des Zugangs an die Hochschulen, insbesondere für beruf-

lich Qualifizierte, zahlreiche Maßnahmen umgesetzt, wie z. B. die Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen oder die Förderung von Initiativen, die Studienabbrecher:innen einen erleichterten Einstieg in eine Berufsausbildung ermöglichen. Mit diesen Maßnahmen werden vor allem sogenannte nicht-traditionelle Zielgruppen adressiert sowie Personen, die vermeintlich wechselwillig sind. Grundsätzlich gilt es jedoch, Übergänge für alle Personen selbstverständlicher zu gestalten und Hürden in Brücken umzuwandeln.

Dies beinhaltet neben den klassischen Übergängen 1. von der Schule in weiterführende Bildungswege und 2. zwischen beruflicher und Hochschulbildung (insbesondere der Zugang beruflich Qualifizierter zu Hochschulen) auch 3. Übergänge innerhalb des Hochschulsystems (zwischen unterschiedlichen Hochschulen, zwischen verschiedenen Ländern, von kleineren Studieneinheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem Studiengang oder vice versa) und 4. wechselseitige Übergangs- und Kombinationsmöglichkeiten zwischen den Bildungsbereichen.

Die Optionen verdeutlichen, dass es sich nicht um eine semipermeable Membran handelt (vom beruflichen in den akademischen Bildungssektor), sondern bi- und multidirektionale Übergänge im System in den Vordergrund rücken müssen. Es ergeben sich nicht nur Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs und neue Chancen für Studienabbrecher:innen, sondern es ermöglicht Menschen mit vielfältigen Bildungsbiografien und in unterschiedlichen Lebenssituationen, ein Studium oder eine andere Qualifikation erfolgreich abzuschließen und somit individuell flexible Lernwege mit einer Kombination von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen (vgl. Cendon, 2021, S. 19 f.).

Zwei Wege stehen häufig im Fokus, da es sich um die zahlenmäßig größten Gruppen handelt:

1. Beruflich Qualifizierte, die ein Hochschulstudium aufnehmen, sollen von den Hochschulen verstärkt in den Blick genommen und gefördert werden, z. B. durch die pauschale Anrechnung von früher erworbenen Kompetenzen auf das Studium oder zielgerichtete Informations- und Beratungsangebote sowie Übergangsprogramme.
2. Studienabbrecher:innen, für die eine Berufsausbildung eine relevante Option ist. Über zwei Drittel der Studienabbrecher:innen ziehen eine Berufsausbildung in Betracht, mehr als die Hälfte sind nach zweieinhalb Jahren in einer Ausbildung (BMBF, 2018, S. 33 ff.). Weniger im Zentrum der Debatte steht der Weg einer Ausbildung nach einem abgeschlossenen Studium, zumal der typische Verlauf eher andersherum vollzogen wird (vgl. Freitag, 2011).

3 Umsetzung und Weiterentwicklung

Eine Voraussetzung für ein durchlässiges Bildungssystem ist die formale Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche, sowohl auf normativer als auch auf praktischer Ebene. Eine wichtige Voraussetzung hierfür ist die Verständigung und Zusammenarbeit der Akteur:innen aus den unterschiedlichen Bildungsbereichen, um wechselseitig Barrieren abzubauen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die zur Erhöhung der

Durchlässigkeit beitragen. Denn die Gestaltung flexibler und bildungsbereichsübergreifender Lernmöglichkeiten kann nicht einseitig erfolgen, sondern benötigt die Berücksichtigung unterschiedlicher Erfahrungen und Bedarfe.

Um die Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsbereiche zu würdigen und ihre Spezifika anzuerkennen und wertzuschätzen, müssen die qualitativen Standards und Stärken von Hochschulen und anderen Bildungsträger:innen sowie ihre Eigenständigkeit und Komplementarität betont werden. Ungeachtet dessen können Maßnahmen für Orientierung, Vergleichbarkeit und Transparenz sowie die Anrechnung von Kompetenzen Übergänge erleichtern (vgl. Mucke & Kupfer, 2011). Hierzu zählen u. a. die spezifischen Qualitätssicherungssysteme der Bildungssektoren. Die hochschulische Qualitätssicherung und -entwicklung, basierend auf den gemeinsamen Europäischen Standards und Leitlinien (HRK, 2015), ausgedrückt durch die Akkreditierung, trägt wesentlich dazu bei, Transparenz, Vergleichbarkeit und kontinuierliche Verbesserung im europäischen Hochschulraum zu ermöglichen und das Vertrauen von anderen Hochschulen sowie Studierenden und Arbeitgeber:innen zu gewährleisten.

Allerdings sind die Kenntnisse über Beratungsangebote und Strukturen bei potenziell in Frage kommenden Zielgruppen eher gering, v. a. über den jeweils anderen Sektor (vgl. Brunner et al., 2015). Mangelhafte permanente Finanzierung von Übergangsmechanismen und die Abwesenheit eines einheitlichen Systems der Modularisierung und Leistungsanrechnung in der akademischen und beruflichen Bildung zeigen, dass ein systemischer Wandel notwendig sein wird, um weitere substanzielle Schritte zu unternehmen.

Dieser Befund spiegelt sich bei der Betrachtung von Erfolgsfaktoren und Umsetzungsproblemen: Während individuelle Kooperationen nach Aussage der beteiligten Hochschulen gut funktionieren, gibt es nur wenig institutionalisierte Übergänge; Pilotprojekte mit finanzieller Unterstützung können Impulse setzen (vgl. Projekte in den Förderlinien „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“), benötigen zur Verstetigung der Angebote jedoch zusätzliche finanzielle Mittel (vgl. Schulze & Theis, 2025, S. 16). Schließlich gibt es nur eine geringe Anzahl an Angeboten, die beidseitige Durchlässigkeit vorantreiben. Hierbei könnte u. a. eine Reduktion der Hürden bei der wissenschaftlichen Weiterbildung helfen, um die bisherige starke Trennung von der grundständigen Lehre aufzuheben.

Aber auch unter den gegebenen Umständen bieten sich zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, wie die zahlreichen Initiativen und guten Beispiele insbesondere im hochschulischen Bereich zeigen: Hochschulen können beispielsweise dazu beitragen, indem sie Studienabbrüche rechtzeitig erkennen und Unterstützungsangebote bereithalten. Unternehmen sollten individuelle und berufsgruppenbezogene Qualifizierungsbedarfe rechtzeitig erkennen und in Kooperation mit Bildungsträger:innen Angebote entwickeln. Gemeinsam können Hochschulen, Unternehmen und weitere Akteur:innen lokale und regionale Netzwerke aufbauen, passende Beratungs- und Informationsangebote entwickeln und beispielsweise durch Matching-Angebote interessierte Personen und Unternehmen zusammenbringen (vgl. HRK, 2024).

Aus Hochschulsicht ebenfalls unterstützend wirken können ergebnisoffene kooperative Berufs- und Studienorientierungsangebote und die studierendenfreundliche Anwendung pauschaler Anrechnungsverfahren. Darüber hinaus sind flexible Studienformate wie berufsbegleitende oder weiterbildende Bachelorstudiengänge, Teilzeit-, Zertifikatsstudiengänge sowie kürzere, auch digitale Lernformate (sogenannte Micro-credentials), die einen erleichterten Zugang für nicht traditionelle Studierende zur hochschulischen Bildung ermöglichen, deutlich im Kommen. Diese sind jedoch weiterhin ausbaufähig, auch hinsichtlich der erforderlichen Rahmenbedingungen (z. B. BAföG-Leistungen bei Teilzeitstudium) (vgl. Mucke & Kupfer, 2011). Ein weiterer Ausbau des Angebots, eine stärkere Verzahnung mit den regulären Studienprogrammen und eine weitere Öffnung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung könnten dazu beitragen, die Hochschulen stärker als Akteurinnen des lebenslangen Lernens zu positionieren.

Das duale Studium als Schnittstelle zwischen beruflicher und akademischer Bildung und als wichtiger Wachstumssektor im Bildungssystem könnte weiter ausgebaut werden. Dabei dürfen jedoch der Aufwand und die erforderlichen Ressourcen für eine systematische inhaltliche, organisatorische und vertragliche Verzahnung der Studiengänge (vgl. WR, 2013, S. 24f.) nicht unterschätzt werden. Daneben könnten weitere Formen der strukturierten Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung erprobt werden, um zum Beispiel gemeinsame, beruflich-akademische Orientierungsphasen zu ermöglichen (HRK, BDA, Stifterverband, 2015).

Kompetenzen können in unterschiedlichen – formalen, non-formalen oder informellen – Bildungszusammenhängen erworben werden und sollten nicht mehrfach abgefragt werden. Für die Verkürzung von Lernzeiten, die insbesondere für bereits Berufstätige ein wichtiger Faktor ist, müssen bereits vorhandene Kompetenzen daher angerechnet werden können. Anrechnung muss dabei stets nach qualitätsgesicherten Verfahren ablaufen und die hohen qualitativen Standards und den Zweck eines akademischen Studiums wahren. Dabei ist die kompetenzorientierte Beschreibung von Lernzielen als gemeinsame Grundlage wichtig, um Lernergebnisse aus unterschiedlichen Bildungsbereichen abzubilden und systematisch vergleichen zu können. Solche angerechneten Lernergebnisse müssen nicht ein weiteres Mal geprüft werden, es könnte sich also eine Verkürzung von Studien- oder Ausbildungszeiten ergeben, mindestens aber Freiräume, die anderweitig genutzt werden können, sei es für Erwerbstätigkeiten, Sorgearbeit oder auch zur Aneignung ergänzender Kompetenzen. Erfolgreiche Anrechnungsmodelle sollten z. B. in Datenbanken sichtbar gemacht und ihre Übertragbarkeit aktiv befördert werden (vgl. HRK, 2022).

In der beruflichen Bildung sollten daher gleichermaßen wie an Hochschulen Kompetenzen aus anderen Bildungskontexten wertgeschätzt und diese unabhängig vom Ort und Kontext des Kompetenzerwerbs angerechnet werden. Doch trotz der Betonung der formalen Gleichwertigkeit der beiden Bildungsbereiche sind die rechtlichen Vorgaben, der Umfang anzurechnender Kompetenzen und Qualifikationen sowie die dahinterstehenden Logiken für den Hochschulbereich und die berufliche Bildung unterschiedlich (vgl. HRK, 2022, S. 7).

Durchaus ambivalent zu bewerten sind Angebote, bei denen die Anrechnung vorheriger Qualifikationen Zugangsvoraussetzung und Anrechnungsgegenstand zugleich sind. Trotz einer zu erwartenden Reduktion des akademischen Anspruchs durch die erhebliche Verkürzung wissenschaftlicher Ausbildung ist ein gesellschaftlicher und individueller Mehrwert anzunehmen, da die angesprochenen Zielgruppen ansonsten vermutlich in vielen Fällen nicht für ein oftmals berufsbegleitendes Studium gewonnen werden könnten.

Nur wer gut informiert ist und die Möglichkeiten – auch der späteren Übergänge von einem Bildungssystem in das andere (z. B. Studium ohne Abitur) – kennt, kann eine fundierte Entscheidung treffen. Bei hochschulischen Angeboten, wie z. B. Brückenkursen zum Studieneinstieg (zum vielfältigen Angebot vgl. z. B. CHE, 2024), hört man jedoch häufig, dass sie nur von den Studierenden angenommen werden, die sie ohnehin am wenigsten brauchen. Daher müssen die Bildungsinteressierten die vorhandenen Angebote auch annehmen und sich mithilfe von Beratungs- und Informationsangeboten über die Qualität von Bildungseinrichtungen informieren sowie vor einem Antrag auf Anrechnung die mögliche Passung der bereits vorhandenen Kompetenzen zu den zu erzielenden Lernergebnissen abschätzen. Dies beinhaltet eine Reflexion des bisherigen Bildungsweges und eine Beschäftigung mit den Inhalten des angestrebten Bildungsgangs (vgl. Müskens, 2020, S. 69 ff.). Selbst wenn schlussendlich keine Anrechnung erfolgen sollte, scheint diese Übung sinnvoll zu sein, um sich der eigenen Kompetenzen und der Anforderungen bewusster zu werden.

4 Fazit

Bildungsbereichsübergreifend gilt es, Orientierung zu geben, Möglichkeiten aufzuzeigen und Angebote zu schaffen. Insgesamt werden mehr Beratung und Information erforderlich sein, die auch die angesprochenen Zielgruppen erreichen und für sie verständlich sind. Es sind zu viele junge Menschen nicht in Ausbildung, Schule oder Beruf; dazu sind die Abbruchquoten sowohl in der Ausbildung als auch im Studium zu hoch. Durchlässigkeit kann in diesem Bereich einen Beitrag leisten. Um sie weiter auszubauen, braucht es flexiblere Strukturen, bedarfsgerechte Angebote, eine gelebte Anerkennungs- und Anrechnungskultur und verlässliche Kooperationen. Wenn die politische Zielsetzung eines durchlässigen Bildungssystems erfüllt werden soll, wird sich die Politik nachdrücklich für verbesserte Rahmenbedingungen einsetzen sowie Förderlinien und -programme für Institutionen und Individuen einrichten und verbessern müssen. Auch eine für alle Bundesländer gültige Gesetzgebung könnte einen Beitrag hierzu leisten (vgl. HRK, 2022).

Umso wichtiger Fort- und Weiterbildung in der modernen Arbeitswelt werden, desto eher werden bestimmte gesellschaftliche Schichten abgehängt. Durchlässigkeit und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens tragen daher unmittelbar zur sozialen Kohäsion bei. Dafür benötigen wir ein Bildungssystem, das diese Anschlüsse und Übergänge institutionalisiert ermöglicht und den Lernenden die flexible Gestaltung

ihrer persönlichen Bildungsbiografien erleichtert. Auf individueller Ebene eröffnen sich bereits heute im Prinzip unbegrenzte Möglichkeiten, wie viele gute Beispiele zeigen, jedoch bestehen weiterhin Probleme bei der systematischen Durchlässigkeit.

Literatur

- Banscherus, U. & Wolter, A. (2016). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In Wolter, A. & Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18867>
- BIBB (2017). *Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20141>
- BMBF (2018). *Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern*. Band 18 der Reihe Berufsbildungsforschung. Zugriffen am 08.05.2025, von https://nextcareer.de/wp-content/uploads/2020/04/Studie_Die-Attraktivitaet-C3%A4t-der-beruflichen-Bildung-bei-Studienabbrecherinnen-und-Studienabbrechern_DZWH_2018.pdf
- Brunner, S., Kretschmer, S., Hoffmann, J. & Zawacki-Richter, O. (2015). Blended Counseling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In Freitag, W. K. et al., *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann.
- Cendon, E. (2021). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Beiträge zur Durchlässigkeit. In Kuhn, D. & Schulz, C. (Hrsg.), *Bildungsaufstieg ermöglichen durch Flexibilisierung und Kompetenzenrechnung. Entwicklungsschritte an Hochschulen*. Beltz Juventa.
- CHE (2024). *Hochschulzugang und Studieneingang in Deutschland*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.che.de/download/check-hochschulzugang-2024/?wpdmdl=31671&refresh=67c8382097e0e1741174816>
- DZHW (o. J.). *ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://ankom.dzhw.eu/>
- Freitag, W. K. (2011). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In Freitag, W. K. et al. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann.
- GWK (o. J.). Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/wettbewerb-aufstieg-durch-bildung>
- HRK (2015). Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). *Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf

- HRK, BDA, Stifterverband (2015). *Ergebnisse des Expertenkreises „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/Gemeinsame_Empfehlungen_HRK_BDA_und_Stifterverband_zur_Erhoehung_der_Durchlaessigkeit_im_Bildunssystem_FINAL.pdf
- HRK (2022). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK am 10. Mai 2022*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2022-05-10_HRK-MV-Entschliessung_Anerkennung_und_Anrechnung_an_Hochschulen.pdf
- HRK (2024). *Zusammenarbeit der Bildungsbereiche stärken – Fachkräfte sichern. Entschließung der 38. HRK-Mitgliederversammlung am 14.5.2024*. Zugriffen am 09.07.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2024-05-14_HRK-MV-Entschliessung_Fachkraefte.pdf
- Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In Freitag, W. K. et al. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann.
- Mucke, K. & Kupfer, F. (2011). Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In Freitag, W. K. et al. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Waxmann.
- Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://uol.de/fileadmin/anrechnungsprojekte/Bilder/03_Dateien/Durchlaessigkeit_durch_Anrechnung.pdf
- Schulze, K. & Theis, S. (2025). *HRK MODUS. Abschlussbericht der begleitenden Evaluation*. Zugriffen am 09.07.2025, von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Abschlussbericht_Evaluation.pdf
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Drs. 3479–13. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Status quo der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich – Im Spannungsfeld zwischen Durchlässigkeit und Flexibilität

KATALIN SZONDY

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die aktuelle Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich mit einem Fokus auf die Reform der hochschulischen Weiterbildung 2021 und setzt diese in den Kontext europäischer Entwicklungen. Die Reform der hochschulischen Weiterbildung 2021, in Form der Angleichung an die Bologna-Studienarchitektur, führte zu bedeutenden strukturellen Anpassungen und veränderte die Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Österreich nachhaltig. Beleuchtet wird, wie sich die Veränderungen auf das Konzept des lebensbegleitenden Lernens auswirken und welche Chancen und Herausforderungen die Gesetzesänderung birgt. Die Autorin argumentiert dabei, dass die Reform einen deutlichen Anstieg von Microcredentials begünstigt hat, während traditionelle, umfassendere Studienprogramme in der Weiterbildungslandschaft Österreichs zunehmend an Bedeutung verlieren. Der Beitrag regt zur Diskussion über die zukünftige Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich an und analysiert deren Integration in den Europäischen Hochschulraum.

Schlüsselwörter: Bologna-Prozess, Microcredentials, Durchlässigkeit, lebensbegleitendes Lernen

Abstract

This article explores the current state of academic continuing education in Austria, particularly in light of the 2021 reform of academic continuing education, and examines its relation to broader European developments. The reform, which aligns with the Bologna study architecture, has led to significant structural changes and has had a lasting impact on the direction of academic continuing education programs in Austria. The article discusses how these changes influence the concept of lifelong learning and identifies the opportunities and challenges presented by the legislative amendment. The author argues that the reform has resulted in a notable increase in micro-credentials, while traditional, more comprehensive study programs are gradually diminishing in significance within the landscape of continuing education in Austria. The article en-

courages a discussion about the future design of academic continuing education in Austria and analyses its integration into the European Higher Education Area.

Keywords: Bologna-Process, Microcredentials, lifelong learning, permeability

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der aktuellen Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich und beleuchtet diese im Kontext der europäischen Entwicklungen. Im Mittelpunkt steht dabei das Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung, das 2021 in Kraft trat und bedeutende Einschnitte für Österreich mit sich gebracht hat. Diese Reform hat nicht nur strukturelle Anpassungen erforderlich gemacht, sondern auch die Dynamik und Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote nachhaltig beeinflusst.

Die Autorin des Beitrags stellt die These auf, dass die Reform der Weiterbildung in Österreich einen regelrechten Boost für Microcredentials ausgelöst hat. Dies zeigt sich an der Vielzahl entsprechender Angebote, die seit Inkrafttreten des Weiterbildungsgesetzes im Jahr 2021 entstanden sind. Gleichzeitig geraten umfassendere, längerfristige Weiterbildungsprogramme zunehmend in den Hintergrund. Wie im Beitrag erläutert wird, ist dies unter anderem auf die verschärften Zugangsvoraussetzungen zurückzuführen, die mit dem neuen Gesetz einhergehen. Diese orientieren sich stärker an linearen Bildungswegen und setzen auf eine formale Anschlussfähigkeit zwischen Bachelor- und Masterstudien. In der Folge verlängert sich die Dauer wissenschaftlicher Weiterbildungswege erheblich, was deren Attraktivität im Vergleich zu flexiblen, modularisierten Formaten wie Microcredentials mindert. Der Beitrag liefert einen Impuls für die Diskussion über die zukünftige Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich und deren Einbettung in den europäischen Kontext.

2 Terminologische Einordnung

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist im deutschsprachigen Raum weder einheitlich definiert noch konsistent verwendet. Dies gilt in besonderem Maße für Österreich, wo der Terminus seltener Anwendung findet und die Weiterbildung zudem durch hochschulsektorenspezifische Bezeichnungsunterschiede geprägt ist. Um ein besseres Verständnis der im Beitrag behandelten österreichspezifischen Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermöglichen, erscheint eine terminologische Klärung an dieser Stelle notwendig.

Eine erste bildungspolitische Annäherung an eine Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung an österreichischen Universitäten erfolgte im Jahr 2014 durch die Österreichische Universitätenkonferenz (uniko). In einem Positionspapier mit dem

Titel „Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an öffentlichen Universitäten“ wurden dabei die Aufgaben und die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung erörtert, der Begriff eingegrenzt und grundlegende Empfehlungen zur Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots sowie zur Qualitätssicherung formuliert. Eine explizite Definition blieb jedoch aus; stattdessen erfolgte eine Beschreibung der Zielgruppen, Formate und Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Gornik, 2020, S. 591).

Die Begrifflichkeiten rund um die wissenschaftliche Weiterbildung variieren in den österreichischen Hochschulgesetzen der vier Sektoren, zu jenen die öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen zählen. Im Universitätsgesetz 2002 (UG 2002) wird vor allem der Begriff *Universitätslehrgang* verwendet. Das Fachhochschulgesetz (FHG) spricht von Hochschullehrgängen, wobei die praxisorientierte Ausrichtung der Fachhochschulen betont wird (§ 9 FHG). Im Hochschulgesetz (HG) wird die Weiterbildung im Rahmen von Hochschullehrgängen an Pädagogischen Hochschulen geregelt (§ 39 HG). Das Privathochschulgesetz (PrivHG) verwendet die Begriffe *Hochschullehrgänge* und *Universitätslehrgänge*, die an die Strukturen und Bedürfnisse privater Bildungseinrichtungen angepasst sind (§ 3 PrivHG).

Im Sinne der Einheitlichkeit und des besseren Verständnisses wird im vorliegenden Beitrag der Begriff *wissenschaftliche Weiterbildung* für jene Weiterbildungsformate verwendet, die an (österreichischen) Hochschulen angeboten werden. Zudem ist auf die Unterscheidung zwischen ordentlichen Studien und außerordentlichen Studien hinzuweisen, die in den österreichischen Hochschulgesetzen zur Differenzierung von regulären Studienprogrammen und Weiterbildungsangeboten verwendet wird.

3 Aufriss zur Entwicklung des lebensbegleitenden Lernens im Zuge des Bologna-Prozesses

Zur Einordnung in die europäischen Entwicklungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein Blick auf die Hintergründe und die Historie des lebensbegleitenden Lernens (LLL) im Zuge des Bologna-Prozesses unerlässlich. Das LLL gilt seit Langem als zentrale Säule zur Förderung der Employability und spielt eine entscheidende Rolle bei der Anpassung der Bildungssysteme an die Anforderungen des Arbeitsmarktes. Bereits in den frühen Phasen des Bologna-Prozesses wurde das lebensbegleitende Lernen als integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung verankert. Bereits im Communiqué von Prag (2001) wurde das lebensbegleitende Lernen als ein zentrales Element des Bologna-Prozesses beschrieben:

„Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.“ (Prag, 2001)

Grundsätzlich findet das lebensbegleitende Lernen seither praktisch in allen Communiqués Erwähnung. Auch das neueste Communiqué, das zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags vorliegt, nämlich das Tirana-Kommuniqué aus dem Jahr 2024, betont den gesteigerten Bedarf an lebensbegleitendem Lernen (LLL) in unserer Gesellschaft:

„The need for Lifelong learning in society is increasing, especially for all those requiring or desiring new competences to enhance their professional, personal or civic potential. Learning paths need to be flexible, properly delivered, quality assured, and recognised. They should promote inclusion, upskilling and reskilling, and be aligned with the requirements of learners, changing societies and labour markets. This also includes the recognition of prior learning, and new forms of education provision, such as micro-credentials. We commit to fostering such flexible learning paths in all higher education programmes.“ (Tirana, 2024)

4 Verschwimmende Grenzen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens ist nicht mit der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichzusetzen. Es geht dabei vielmehr um die Ausgestaltung aller hochschulischen Angebote; diese müssen für Menschen in allen Lebensabschnitten zugänglich und studierbar sein (vgl. Wilhelm, 2023). Die Umsetzung dieses Prinzips durch die Hochschulen wird zunehmend daran sichtbar, dass es inzwischen nicht mehr leichtfällt, die Grenze zwischen ordentlichen Studien und den Programmen zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu ziehen. Bei einer stichprobenartigen Betrachtung der Altersgruppe von Studienanfänger:innen in regulären Studienprogrammen, basierend auf Daten aus dem Datawarehouse (Statistik Austria/unidata), zeigt sich, dass das Alter der Studierenden bzw. Studienanfänger:innen in ordentlichen Studien in den vergangenen Jahren erheblich gestiegen ist. So gab es im Studienjahr 2024/25 2.333 neuzugelassene Personen in der Altersklasse 31 Jahre und älter in ordentlichen Studien an den österreichischen Universitäten. Noch eindrücklicher sind die Zahlen an den Fachhochschulen, hier wurden österreichweit im Studienjahr 2024/25 3.625 Personen in der eben genannten Altersklasse zugelassen. Es handelt sich dabei nicht um sogenannte Seniorenstudierende, da diese Personengruppe in den Datensätzen separat erfasst wird. Daher lässt sich aus den vorliegenden Daten interpretieren, dass vermehrt Personen – insbesondere solche, die berufsbegleitend studieren, aber auch Vollzeitstudierende – Hochschulprogramme zur wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen. Dieser Trend deutet auf eine zunehmende Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und der beruflichen Weiterqualifizierung im Hochschulkontext hin. Auch der Blick in die Seminarräume an den Hochschuleinrichtungen bestätigt diese Wahrnehmung.

Ein gutes Beispiel dafür ist das duale Studium, das in Österreich im Gegensatz zu Deutschland, wo ein breites Spektrum dualer Studienprogramme einschließlich wei-

terbildender Angebote existiert, nahezu ausschließlich als grundständiges Bachelorstudium angeboten wird. Im Zuge ihrer Masterarbeit zum dualen Studium in Österreich führte Cermak (2022) eine Online-Befragung unter Studierenden durch, wobei sie auch soziodemografische Daten erhob. Die Stichprobe umfasste Studierende, die in einem dualen Studium eingeschrieben sind. Hinsichtlich des Alters der Befragten – das offen angegeben werden sollte – ergab sich eine breite Verteilung im Bereich von 20 bis 43 Jahren. Der Median lag bei 25 Jahren. Bezüglich des Verhältnisses zwischen Bachelor- und Masterstudierenden zeigte sich, dass rund 67 % der Befragten einen Bachelorstudiengang belegten, während die übrigen etwa 33 % in einem Masterstudiengang eingeschrieben waren. Auch die Beschäftigungssituation der Studierenden wurde erhoben: Rund 20 % der Befragten waren bereits vor Beginn ihres Studiums im derzeitigen Unternehmen angestellt (vgl. Cermak, 2022). Die vorliegenden Daten lassen darauf schließen, dass ein hoher Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung besteht. Die zunehmende Heterogenität der Studierendenkohorten, bedingt durch die Durchmischung verschiedener Altersgruppen und die Tatsache, dass viele ältere Studierende bereits mit Berufserfahrung ins Studium starten, lässt zudem den Schluss zu, dass differenzierte Weiterbildungsangebote verstärkt gefragt sind. Die Lernwelten dieser Gruppen unterscheiden sich erheblich: Altersbedingt variieren Lebens Themen, Bedürfnisse und Interessen, was individuelle Lernkonstellationen erforderlich macht, die Motivation und Lernfreude fördern (vgl. Sawczynski, 2024). Diese Unterschiede sollten nicht nur bei der Gestaltung der Lernszenarien, sondern auch bei der Entwicklung geeigneter Studienformate Berücksichtigung finden. Wenn berufliche Vorerfahrungen ohnehin, wie auch in den Hochschulgesetzen explizit vorgesehen, angerechnet werden, liegt zudem nahe, über verkürzte Studienformate nachzudenken.

Auch im Kontext der europäischen Entwicklungen wird deutlich, dass die Trennlinien zwischen regulären Studienprogrammen und wissenschaftlicher Weiterbildung zunehmend unschärfer werden. Ein zentraler Impulsgeber in diesem Prozess ist das Flaggschiff der Europäischen Kommission, die European Universities Initiative (EUi), die darauf abzielt, Exzellenz im Europäischen Hochschulraum (EHR) zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit europäischer Hochschulen auf globaler Ebene zu stärken (OeAD, 2025).

Ein kurzer Blick auf die im Rahmen der EUi eingereichten Projekte zeigt, dass die Integration von Microcredentials eine zentrale Rolle spielt. Während Exzellenzprogramme traditionell eher den regulären Studienangeboten zugeordnet werden, wirft die starke Einbindung von Microcredentials die Frage auf, ob diese Projekte ohne deren Berücksichtigung überhaupt den Zuschlag der Kommission erhalten hätten.

Diese Entwicklung zeigt darüber hinaus auch, dass sich selbst exzellenzorientierte Programme den Anforderungen nach flexibleren, modularen Bildungsangeboten anpassen müssen. Dadurch entsteht eine neue Dynamik, die sowohl die Struktur regulärer Studiengänge als auch die Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig beeinflusst.

5 Verstärkter Fokus auf Weiterbildung im gesamten Europäischen Hochschulraum

Die Analyse der Communiqués des Bologna-Prozesses zeigt, dass der bereits 2001 in Prag formulierte Schwerpunkt auf das lebensbegleitende Lernen seither kontinuierlich bekräftigt und konkretisiert wurde. Dies spiegelt sich inzwischen auch in der Gesetzgebung wider, wie am Beispiel Österreichs deutlich wird, wo wissenschaftliche Weiterbildung in allen vier Hochschulsektoren verankert ist und die Hochschulen zunehmend für diversifizierte Studierendengruppen geöffnet werden, um dem lebensbegleitenden Lernen nachhaltig Rechnung zu tragen.

Worin diese Entwicklung begründet liegt, lässt sich besonders gut mit den Modellen der *Drivers of Change* erklären. Diese Modelle stellen globale Ereignisse als Treiber dar, die es notwendig machen, dass sich Menschen bestimmte Kompetenzen aneignen müssen, um zukunftsfähig zu sein. Zukunftsfähig in jeder Form der Employability, also für sich beschäftigungsfähig, aber auch bereit für die speziellen Anforderungen eines modernen Arbeitsmarktes. Klassische Beispiele hierfür sind technologische Entwicklungen, die es notwendig machen, dass sich Menschen vertiefte Kompetenzen im Bereich Digital Literacy aneignen, aber auch im Allgemeinen ihre Digitalisierungskompetenzen aktuell halten, um in der Berufswelt und auch außerhalb zurechtzukommen.

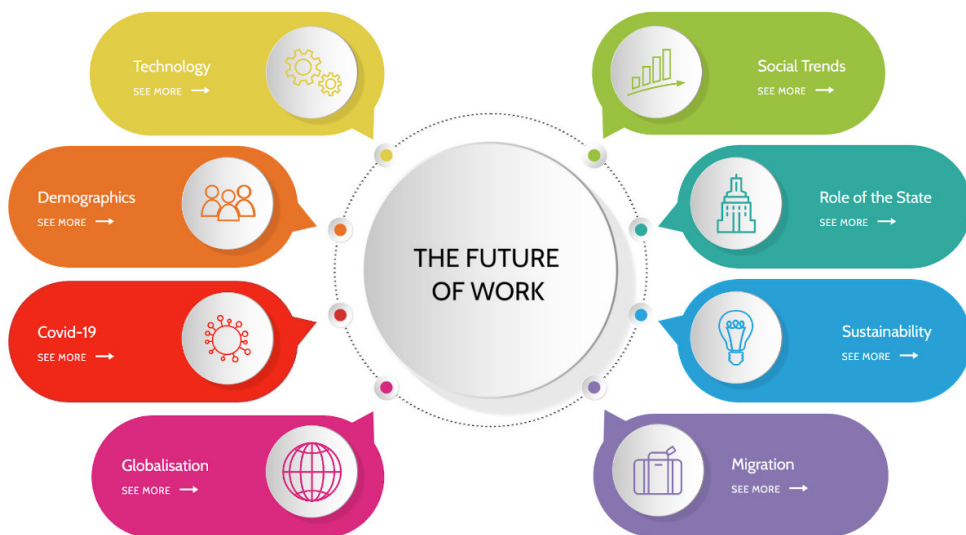


Abbildung 1: Quelle: Drivers of Change, Future of Work Hub, 2022

Die von den Drivers of Change aufgezeigten gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich auch in zahlreichen Projekten der letzten Jahre der Europäischen Kommission wider. Diese haben die Entwicklungen in den einzelnen Hochschulen im Europäischen Hochschulraum maßgeblich beeinflusst.

5.1 Europäische Projekte als Impulsgeberinnen für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen im Europäischen Hochschulraum mit Fokus auf die Microcredentials

Zum einen ist es die Europäische Kompetenzagenda (European Skills Agenda 2023), die das lebensbegleitende Lernen genau entlang der durch die Modelle der Drivers of Change identifizierten Aspekte aufgenommen hat und daraus ganz konkrete Aktionslinien abgeleitet hat. Diese Aktionslinien gelten für zahlreiche Lebensbereiche, manche davon ganz besonders aber für die Hochschulen, die hier auch in der Umsetzungspflicht sind. So wurden in der Europäischen Kompetenzagenda zentrale Aspekte formuliert, die unter anderem auch auf die Umsetzung von Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens abzielen. Im Wortlaut handelt es sich dabei um den folgenden Passus: „Tools und Initiativen zur Unterstützung der Menschen auf ihrem Weg des lebenslangen Lernens“ (European Skills Agenda 2023). Hier wird in der Beschreibung der Maßnahme 10 „Ein europaweiter Ansatz für Micro-Credentials“ festgehalten. An dieser Stelle sollte nicht unerwähnt bleiben, dass der Begriff *Microcredentials* im Bologna-Prozess zum ersten Mal im Communiqué von Rom (Rom, 2020) Erwähnung fand. Dieses Communiqué brachte einen entscheidenden Impuls, es betonte nicht nur die Förderung flexibler und offener Lernwege im Europäischen Hochschulraum (EHR), um studierendenzentriertes Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung zu unterstützen, sondern hob auch die Bedeutung von Microcredentials hervor. Damit wurde die Bologna Follow-Up Group (BFUG) beauftragt, zu analysieren, wie kleinere, flexible Lerneinheiten mithilfe der Instrumente des Europäischen Hochschulraums definiert, entwickelt, umgesetzt und anerkannt werden können. Österreich hat auf diese Aufforderung aktiv reagiert. Zum einen entsandte es Vertreter:innen aus der nationalen BFUG sowie dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) in die europäischen Projekte zu Microcredentials. Hier muss insbesondere eines der Projekte zu den Microcredentials, das Erasmus+ Projekt Microbol (2020–2022), Erwähnung finden, das sich mit der Verbesserung des Zugangs zum kontinuierlichen Lernen für alle Lernenden, unabhängig von Alter und Erfahrung, beschäftigte.

Letztendlich mündeten die Outcomes dieser Projekte, aber auch weiterer zahlreicher Aktivitäten wie die des European Year of Skills, in der „Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Micro-Credentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ (2022). Die Nationalstaaten nahmen diese Ratsempfehlung auf unterschiedliche Weise auf. Österreich richtete 2021, noch vor dem endgültigen Erscheinen der Ratsempfehlung, eine Arbeitsgruppe ein, die eine nationale Position der Hochschulbildung zu Microcredentials formulierte (BMBWF, 2021). Aufbauend darauf verabschiedete die österreichische nationale BFUG 2023 eine Empfehlung zur Umsetzung von Microcredentials in Österreich (BMBWF, 2023).

6 Die Reform der hochschulischen Weiterbildung in Österreich – Durchlässige Bildungsabschlüsse

Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich im gesamten Europäischen Hochschulraum im Umbruch. Auch in Österreich wurde daher die wissenschaftliche Weiterbildung 2021 einer grundlegenden Reform unterzogen. Dieser Reform ging eine umfassende Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) zum „Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich“ voraus, die vom Österreichischen Wissenschaftsministerium beauftragt wurde. Im Fokus dieser Studie lag vor allem das Erfassen des Angebots und dessen strategische Einbettung (vgl. Kulhanek et al., 2019, S. 14). Dabei wurden alle österreichischen Sektoren eingehend analysiert. Die Studie kam zum Fazit, dass es ein sehr großes und vor allem auch sehr heterogenes Angebot bzw. gar ein „Wildwuchs“ (Kulhanek et al., 2019, S. 106) an wissenschaftlicher Weiterbildung an den österreichischen Hochschulinstitutionen existiert. Dies betrifft sowohl den Aufbau der Lehrgänge, den Umfang, aber insbesondere auch die akademischen Grade.

Der österreichische Gesetzgeber nahm diese Studie zum Anlass, Teile dieser genannten Heterogenität aufzulösen und einheitliche Standards über alle Sektoren hinweg zu schaffen. Dabei wurde zunächst insbesondere ein Thema aufgegriffen, das in Österreich lange Zeit als Problematik der Weiterbildung galt: die Durchlässigkeit der Weiterbildungsstudien. Vor allem die an allen Hochschulsektoren in Österreich angebotenen Masterprogramme in der Weiterbildung bildeten das Zentrum dieser Problematik, denn mit diesem Abschluss war es in Österreich nicht möglich, zu einem Doktoratsstudium zugelassen zu werden. Eine Angleichung dieser Angebote an die Bologna-Studienarchitektur gewährleistet nun, formal jedenfalls, diese bis dahin fehlende Möglichkeit. Darüber hinaus brachte die Reform auch eine weitere große Neuerung mit sich: Es war in Österreich bis zum Zeitpunkt der Reform nicht möglich, einen Bachelorabschluss im Rahmen eines Weiterbildungslehrgangs zu erwerben. Das Reformpaket regelte dies neu und ein solches Angebot existiert nun. Hochschullehrgänge können seit 2021 als außerordentliche Bachelor- und Masterstudien gemäß § 9 des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHG), § 56 des Universitätsgesetzes 2002 (UG) und den entsprechenden Bestimmungen des Privathochschulgesetzes (PrivHG) eingerichtet werden. Für außerordentliche Bachelorstudien ist ein Arbeitsaufwand von 180 ECTS-Punkten erforderlich, während für außerordentliche Masterstudien in der Regel 120 ECTS-Punkte vorgesehen sind. Insbesondere, wenn akademische Grade wie „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ verliehen werden sollen, ist eine erweiterte Kooperation mit außeruniversitären Bildungseinrichtungen verpflichtend. Die Spiegelung der Bologna-Studienarchitektur im Bereich der außerordentlichen Studien, also die Einführung des weiterbildenden Bachelors und die Neuausrichtung der Masterprogramme, brachte eine wesentliche und einschneidende Änderung mit sich. Die Zugangsvoraussetzungen wurden für die außerordentlichen Masterstudien neu geregelt. War bisher der Zugang zum Weiterbildungsmaster auch ohne einen Bachelorabschluss oder einen gleichwertigen Abschluss möglich, wurde mit dem Argument

der Durchlässigkeit hin zum Doktorat diese Möglichkeit durch die Reform der Weiterbildung abgeschafft. Die Vergabe akademischer Grade in Weiterbildungsstudien ist in den relevanten Hochschulgesetzen einheitlich geregelt. Für Bachelorabschlüsse, die in Weiterbildungsstudien erworben werden können, sind die Grade „Bachelor of Arts (Continuing Education)“ (BA (CE)), „Bachelor of Science (Continuing Education)“ (BSc (CE)), „Bachelor of Engineering (Continuing Education)“ (BEng (CE)) und „Bachelor Professional“ (BPr) vorgesehen. Voraussetzung für diese Abschlüsse ist eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung, gegebenenfalls ergänzt durch Prüfungen, die im Curriculum festgelegt sind.

Im Bereich der Masterabschlüsse werden gemäß denselben gesetzlichen Grundlagen die Grade „Master of Arts (Continuing Education)“ (MA (CE)), „Master of Science (Continuing Education)“ (MSc (CE)), „Master of Engineering (Continuing Education)“ (MEng (CE)) und „Master Professional“ (MPPr) verliehen. Dafür ist ein fachlich einschlägiger Studienabschluss mit mindestens 180 ECTS sowie mehrjährige Berufserfahrung erforderlich, wobei ergänzende Prüfungen ebenfalls Bestandteil der Voraussetzungen sein können.

Der „Master of Business Administration“ (MBA) ist ebenfalls in den genannten Gesetzen geregelt und setzt entweder eine Vergleichbarkeit mit internationalen MBA-Programmen oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung voraus. Gleiches gilt für den „Executive Master of Business Administration“ (EMBA), dessen Vergabe an die Einhaltung internationaler EMBA-Standards gebunden ist. Abschließend ist der „Master of Laws“ (LL.M.) im Bereich der Rechtswissenschaften vorgesehen. Gemäß den gesetzlichen Bestimmungen erfordert dieser Abschluss die internationale Vergleichbarkeit des jeweiligen Programms.

Den Hochschuleinrichtungen in Österreich steht es darüber hinaus nach wie vor frei, Angebote zur Weiterbildung einzurichten, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen. Hierfür gibt es in allen Sektoren zahlreiche Beispiele, die insbesondere dem beruflichen Upgrade, beispielsweise im Bereich digitaler Kompetenzen von bestimmten Zielgruppen, dienen. Diese Angebote zur Weiterbildung wurden im Reformpaket zur hochschulischen Weiterbildung 2021 nicht behandelt.

6.1 Die Qualitätssicherung von außerordentlichen Studien in Österreich

Auch die Qualitätssicherung der Weiterbildung wurde sowohl zunächst im Rahmen der bereits erwähnten, 2019 durchgeführten Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) zum „Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich“ unter die Lupe genommen, als dann auch in der Umsetzung des Reformpaketes zu einem zentralen Thema gemacht – ebenfalls passend zum Bologna-Prozess, der offenbar im Fokus der Neugestaltung der Weiterbildung stand. Vor der Reform der Weiterbildung im Jahr 2021 gab es in den verschiedenen Hochschulsektoren unterschiedliche Regelungen zur Qualitätssicherung von Weiterbildungslehrgängen. Zwar thematisierten das Hochschulqualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) und andere relevante Gesetze die Qualitätssicherung und verlangten deren Einbindung in Qualitätsmanagementsysteme, jedoch fehlten spezifische, sektorenübergreifende und standardisierte

Vorgaben. Mit dem Weiterbildungspaket wurden drei wesentliche Neuerungen eingeführt: Erstens entfällt für außerordentliche Bachelor- und Masterstudien an Privatuniversitäten und -hochschulen die externe Qualitätssicherung bzw. Akkreditierung. Zweitens wurde die verpflichtende Integration der Weiterbildung in das Qualitätsmanagementsystem nun auch an öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen explizit festgelegt. Drittens wurde für Hochschulen, bei denen diese Integration bereits gesetzlich geregelt war, ein Verfahren eingeführt, das eine Überprüfung der außerordentlichen Studien bei Qualitätsproblemen ermöglicht (vgl. Petersen, 2023, S. 151).

7 Herausforderungen des Reformpakets im Lichte der Entwicklungen im Europäischen Hochschulraum

Das Reformpaket zur hochschulischen Weiterbildung punktet mit der Standardisierung aller wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, die mit einem akademischen Abschluss enden. Denn es zielt auf die Umsetzung der nationalen und internationalen Ziele des lebensbegleitenden Lernens ab, indem es für eine berufsspezifische, akademische Höherqualifizierung über unterschiedliche Bildungspfade sorgt und Hochschulen die Möglichkeit bekommen, ihren Zielgruppen ein besonders breit gefächertes Angebot zur Verfügung stellen zu können (vgl. Szondy, 2023). Im Zuge des Reformpakets wurden in Österreich eine Reihe von großformatigen Abschlüssen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingeführt. Diese Abschlüsse weisen einen zum Teil erheblichen Workload auf und ähneln in Umfang und Struktur den traditionellen Abschlüssen im ordentlichen Studium. Beispielsweise umfasst ein außerordentlicher Bachelorstudiengang 180 ECTS, was dem Workload eines regulären Bachelorstudiums entspricht. Hier stellt sich die Frage, wie attraktiv diese Angebote tatsächlich für die anvisierten Zielgruppen sind, insbesondere im Hinblick auf die zahlreichen Zugangshürden. Zu diesen Hürden zählen nicht nur der Nachweis eines akademischen Erstabschlusses für den Zugang zu Masterprogrammen, sondern auch, dass dieser ein fachlich einschlägiger Bachelorabschluss sein muss. Für Studieninteressierte mit fachfremden Qualifikationen – etwa aus technischen Disziplinen – ist somit ein Upgrade in Richtung betriebswirtschaftlicher oder Leadership-Kompetenzen nicht mehr ohne Weiteres möglich. Im Jahr 2022 wurde im Studiengang „Information, Medien und Kommunikation“ an der FH Burgenland im Rahmen der Lehrveranstaltung „Methodik der Onlineforschung“ eine Befragung von Studierenden, die zu dem Zeitpunkt aktive Teilnehmende in Hochschullehrgängen der FH Burgenland waren, durchgeführt. Dabei wurde erhoben, ob Studierende über Informationen zum neuen Abschluss „Bachelor Professional“ verfügten und für welche Zielgruppen sie dieses Format für attraktiv hielten. Die Befragung ergab, dass die Studierenden den Bachelor grundsätzlich als möglichen Zugang zu einem weiterführenden Masterstudium betrachteten. Dennoch stellte ein solches Studium für die Mehrheit der Befragten angesichts ihrer individuellen Lebens- und Berufssituation keine realistische Option dar, so die Angaben im

Rahmen der Befragung. Die Kombination aus hohem Workload und strikten Zugangsbeschränkungen scheint somit eine Barriere für viele potenzielle Weiterbildungsteilnehmer:innen darzustellen (vgl. Schauer-Frank et al., 2022).

Verlässliche Zahlen zu den neu eingeführten Studienprogrammen in der wissenschaftlichen Weiterbildung existieren zu diesem Zeitpunkt aufgrund der Übergangsfristen noch nicht. Es kann aber bereits festgehalten werden, dass sich die Hochschulen nach den ersten Ankündigungen, neue Studienprogramme einzurichten, relativ zurückhaltend geben bzw. wurden dem neuen Gesetz entsprechende Angebote teilweise auch zurückgenommen. Ein konkretes Beispiel dafür stellt der für 2022 auch medial angekündigte Bachelor Professional „E-Commerce-Fachwirt“ dar, der gar nicht erst gestartet wurde (Der Standard, 2022).

8 Fazit und Ausblick

In Anbetracht der aktuellen Entwicklungen stellt das Reformpaket 2021 zweifellos einen bedeutenden Schritt zur Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Zielgruppen mit bestehender akademischer Vorqualifikation dar. Es schafft strukturierte Bildungswege, die den traditionellen Hochschulabschlüssen in Umfang und Tiefe entsprechen. Allerdings zeigen die im Beitrag thematisierten Zugangshürden für Personen ohne akademische Vorbildung oder mit fachfremden Abschlüssen deutliche Limitierungen des Reformansatzes. Die Voraussetzung einer bestehenden akademischen Qualifikation widerspricht dabei den Grundsätzen des lebensbegleitenden Lernens, das auf offene, inklusive und durchlässige Bildungswege für alle Lernenden abzielt. Diese Einschränkungen öffnen gleichzeitig den Raum für alternative Weiterbildungsformate, insbesondere die Microcredentials, die trotz fehlender gesetzlicher Verankerung in Österreich im Europäischen Hochschulraum an Bedeutung gewinnen.

Die Autorin dieses Beitrags argumentiert daher, dass gerade flexible und modulare Lernformate künftig eine Schlüsselrolle in der wissenschaftlichen Weiterbildung einnehmen werden, da sie niederschwellige Zugänge zu spezifischen, auf dem Arbeitsmarkt stark nachgefragten Kompetenzen ermöglichen. Da Microcredentials in der aktuellen Reform keine Berücksichtigung fanden, ist der Gesetzgeber gefordert, formale Rahmenbedingungen zu schaffen, um deren Anerkennung und Integration in bestehende Bildungssysteme zu erleichtern.

In Zukunft wird es spannend zu beobachten sein, wie sich das Zusammenspiel zwischen traditionellen Bildungsabschlüssen und neuen, flexiblen Lernformaten entwickelt. Insbesondere stellt sich die Frage, ob und in welchem Umfang Microcredentials die bisher dominante Rolle der klassischen Abschlüsse in der Hochschulbildung infrage stellen können.

Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass klassische Abschlüsse zunehmend hinterfragt werden müssen, da sie auf aktuelle gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Entwicklungen nur begrenzt reagieren können, insbesondere aufgrund ihrer starren Rah-

menbedingungen. Der Gesetzgeber und die hochschulischen Bildungseinrichtungen sind daher gleichermaßen gefordert, innovative Lösungen zu finden, die sowohl den Anforderungen des Weiterbildungsmarktes, des Arbeitsmarktes als auch den Prinzipien der akademischen Qualität gerecht werden.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021). „*Micro-Credentials*“. *Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung*. <https://www.bmfwf.gv.at/dam/jcr:6e79798d-6b1c-414c-9bcd-6d7569ff8ee5/211216%20Position%20der%20%C3%B6sterreichischen%20%20Hochschbildung%20zu%20Microcredentials.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Empfehlung der nationalen Bologna Follow-up Gruppe zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich*. <https://www.bmfwf.gv.at/dam/jcr:80333209-d2fd-4fb7-a957-ec74686ae829/empfehlungen%20nat%20bologna%20followupgruppe%20microcredentials.pdf>
- Cermak, M. (2022). *Doppelt hält besser? Ausgestaltung dualer Studiengänge in Österreich: Eine Untersuchung mit besonderem Fokus auf die Lernortkooperation* (Masterarbeit). Fachhochschule Burgenland, Eisenstadt. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://fhburgenland.contentdm.oclc.org/digital/collection/p16083coll1/id/603316/>
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. In *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf
- Der Standard (2022, 18. November). *Reform der Studien und Titel. Noch niemand Studiert im neuen Format Bachelor Professional*. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://www.derstandard.at/story/2000140853599/neuer-titel-derzeit-studiert-niemand-in-bachelor-programmen>
- EHEA Ministerial Conference (2024). *Tirana communiqué*. <https://www.ehea2024tirane.al>
- Europäische Kommission (2020). *Europäische Kompetenzagenda für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz*. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=de>
- Europäische Kommission (2023). *Europäische Kompetenzagenda*. Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration. Zugriffen am 13.06.2025, von https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/skills-and-qualifications/european-skills-agenda_de
- European Higher Education Area (EHEA). (2020, 19. November). *Rome Ministerial Communiqué*. Zugriffen am 14.07.2025, von https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

- European Ministers in charge of Higher Education (2001, 19. Mai). *TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001*. Zugriffen am 14.07.2025, von https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Fachhochschulgesetz (FHG, 2024). Zugriffen am 13.06.2025, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895>
- Future of Work Hub. (2022, 22. November). *A new report for the Future of Work Hub – Eight drivers of change: The future of work*. Zugriffen am 14.07.2025, von <https://www.lewis-silkin.com/insights/2022/11/22/a-new-report-for-the-future-of-work-hub-eight-drivers-of-change-the-future-of-work>
- Gornik, E. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich*. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 590–608). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Hochschulgesetz (HG, 2024). Zugriffen am 13.06.2025, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M. & Schwarz, A.-M. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich*. Zugriffen am 14.07.2025, von <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>
- MICROBOL (2022). *MICROBOL: Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments*. Erasmus+. <https://www.ehea.info/page-microbol>
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung (2025). *European University Alliances*. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://erasmusplus.oead.at/de/hochschulbildung/european-university-alliances>
- Österreichische Universitätenkonferenz (uniko) (2014, 24. Februar). *Positionspapier „Grundsätze und Empfehlungen zum Weiterbildungsangebot an öffentlichen Universitäten“*. Wien. Zugriffen am 13.06.2025, von https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=5370_DE_O&f=1&t=7906&cs=44BB
- Petersen, J. (2023). Gleichwertig, nicht gleichartig. Fragen an die Qualität und Qualitätssicherung neuer hochschulischer Weiterbildungsangebote in Österreich. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 141–160). Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:28452>
- Privathochschulgesetz (PrivHG, 2024). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011248>
- Rat der Europäischen Union (2022). *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit* (2022/C 243/02). Zugriffen am 13.06.2025, von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32022H0627%2802%29>
- Sawczynski, S. (2024). Generationen-Gap – ein Thema für die Hochschullehre? In U. Prommer & K. Koleznik (Hrsg.), *30 Jahre Fachhochschulen in Österreich: Auf dem Weg zu Hochschulen für Angewandte Wissenschaften* (S. 335–344). Facultas.

- Schauer-Frank, B., Rathmanner, N. & Schlögl, C. (2023). Neue Formate in der Weiterbildung – Angebote unter Berücksichtigung der Erwartungen von Studierenden. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 219–229). Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:28452>
- Statistik Austria (2025a). *Studierende – Hochschulbildung – Studienjahr 2024/25*. UniData. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://unidata.gv.at/Pages/XLCubedReport.aspx?rep=%40qF%2bXExDxJeOR9m%2fcIq1WPz7W5otDa72R7T9g02%2bmzeIA4Dkw72H7QV93R89xiaV%2fzgDAQedAbT9jUa3hg3GEo3wVCAiBu%2fZt%2bGNj31fbS60QJ8uUaURy8YDvmjiUW2TSAMKHe%2fBVVIH4skKnjECvzMDTPuA3GqrQb69ulZZe62d8jYgJlcUj6lhv6exAWgWxgiqG9vdjgJuaTiOCJQVe9t6qQBz05CitJPPqmYki8kspN6Vzh2WTvTvI24CBXPHJE%2fBtu68%2fLi%2bb02oK%2fS0SEavzX0I9iR9qknZ3CmpTqNEiv7LZ5A8RBy3YzghFL80XWTEL%2bi%2b2g%3d&embedded=SharePoint&toolbar=true>
- Statistik Austria (2025b). *Absolvent:innen – Hochschulbildung – Studienjahr 2024/25*. UniData. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://unidata.gv.at/Pages/XLCubedReport.aspx?rep=%40QJ63xbAO3R%2bQDFEezL3wH0vd7wPYtLkIzAbEK1CFIgvT1qOitySYVvozNcjbGxuFJRt%2bUvxEHY24wLly4ea%2fFjyBX8ck5osD3il2T7U2C2DwlwDHzwz5lQMSQcF0hXJcX8AMCygez6BxsHSmZl8w8AnDFG4gRIFymoReknjCV20C79IPVMdamXWlM01gWkCl7qpCZ82U5f4Vhj%2fSub7NfZnvA0yhVJwlc73W3BWsjAKSdzT%2fOz2BVH3GEmfMbv%2f%2f8ZQS2rlVaYvXG%2bJqYgYkpFbpel5DaZ7NqTc9xdq5OqFcTBJIBEss8omD3Klcwy&embedded=SharePoint&toolbar=true>
- Szondy, K. (2023). Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung an Fachhochschulen: Rahmenbedingungen für Formatentwicklung und Qualitätssicherung. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 125–137). Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:28452>
- Universitätsgesetz 2002. (UG, 2024). Zugriffen am 13.06.2025, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895>
- Wilhelm, E. (2023). Umbau statt Ausbau: Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 35–53). Facultas. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://doi.org/10.25656/01:28452>

Absolvent:innen-Erhebungen als zielgerichtete Maßnahme im hochschulischen Qualitätsmanagement

Ein Planungs- und Steuerungsinstrument für die wissenschaftliche Weiterbildung

ELKE GORNIK, DANIELA NÖMEYER

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Nutzung von Absolvent:innen-Erhebungen als Planungs- und Steuerungsinstrument für wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme im hochschulischen Qualitätsmanagement. Hochschulen stehen vor der Herausforderung, wissenschaftliche Weiterbildung kontinuierlich und zielgruppenspezifisch zu entwickeln, um sowohl Qualitätsstandards als auch marktorientierte Anforderungen zu erfüllen. Dabei stellen Alumni eine besonders relevante Zielgruppe dar, da sie durch ihre Bindung an die Hochschule und ihre (Vor-)Qualifikationen ideale Voraussetzungen für postgraduale Programme bieten.

Der Beitrag analysiert ein Projekt der Fachhochschule Oberösterreich, das eine Vollerhebung von über 20.000 Alumni umfasst. Er zeigt methodisch fundierte Ansätze zur Erhebung und Auswertung soziodemografischer Merkmale, Motivlagen und Bildungsbedarfe auf, basierend auf dem QM-Zyklus „plan-do-check-learn-create-act“. Die Ergebnisse geben strategische Hinweise für die Programmentwicklung, wobei der Beitrag kritisch diskutiert, wie Qualitätsstandards und Marktanforderungen in Einklang gebracht werden können. Abschließend werden Empfehlungen für die Durchführung ähnlicher Studien an Hochschulen formuliert.

Schlüsselwörter: Absolvent:innenbefragung; Hochschulische Weiterbildung; Hochschulentwicklung; Qualitätssicherung; Programmplanung

Abstract

The present article highlights the use of graduate surveys as a planning and control instrument for scientific continuing education programmes in higher education quality management. HEIs are faced with the challenge of continuously developing academic continuing education in a target-group-specific manner in order to meet both quality standards and market-oriented requirements. Alumni are a particularly relevant target group in this context, as their ties to the HEI and their (pre-)qualifications make them ideal candidates for postgraduate programmes.

The article analyses a project of the University of Applied Sciences Upper Austria that includes a full survey of over 20,000 alumni. It presents methodically sound approaches to the collection and evaluation of sociodemographic characteristics, motivations and educational needs, based on the QM cycle 'plan-do-check-learn-create-act'. The results indicate strategic approaches for programme development, whereby the article critically discusses how quality standards and market requirements can be reconciled. Finally, recommendations are formulated for conducting similar studies at HEIs.

Keywords: Alumni survey; Continuing Higher Education; Higher Education Development; Quality Assurance; Programme Development

1 Einführung und Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung¹ in der österreichischen Hochschullandschaft

Die österreichische Hochschullandschaft setzt sich aus vier Hochschulektoren zusammen², die kurz beschrieben werden. Mit Wintersemester 2024/25 verzeichnet Österreich 23 Universitäten, davon 22 nach dem Universitätsgesetz (UG 2002) sowie seit 2022 das Institute of Digital Sciences Austria mit einem eigenen Sondergesetz. Eine Besonderheit ist auch, dass sich unter den Universitäten auch die spezialisierte Universität für Weiterbildung Krems befindet. Weiters ergänzt wird der Hochschulbereich durch 21 Fachhochschulen, 14 Pädagogische Hochschulen sowie 17 Privatuniversitäten und 2 Privathochschulen.

Alle postsekundären Bildungseinrichtungen verfügen über eine gesetzliche Grundlage, die es ihnen ermöglicht, Weiterbildungsformate im Rahmen ihrer spezifischen rechtlichen Bestimmungen anzubieten.

In Österreich hat in den vergangenen 20 Jahren der Weiterbildungsbereich an den österreichischen Hochschulen ein enormes Wachstum erfahren (vgl. Wilhelm, 2023, S. 40 f.). So hat die Zahl der Studierenden in den formalen Weiterbildungslehrgängen (in allen Hochschulektoren in Österreich) in den Jahren von 2009/10 bis 2017/18 eine Zunahme von 77 % zu verzeichnen (vgl. Kulhanek, 2019, S. 5). Insbesondere der Sektor der Fachhochschulen weist einen deutlichen Ausbau an Weiterbildungsaktivitäten auf, was sich auch in der quantitativen Verteilung der Weiterbildungsstudierenden zeigt: Tabelle 1 verdeutlicht das Verhältnis von ordentlichen Studierenden zu Weiterbildungsstudierenden in den verschiedenen Hochschulektoren. Die Verteilung zeigt deutliche sektorale Unterschiede: Während im Wintersemester 2023/24 an öffentlichen Universitäten mit insgesamt 287.254 Personen lediglich 8,6 % Studierende in Weiterbildungslehrgängen sind, beträgt dieser Anteil an Fachhochschulen

1 Im österreichischen Sprachgebrauch wird für Weiterbildung an Hochschulen synonym die Bezeichnung „akademische“ oder „hochschulische“ Weiterbildung verwendet. Die Autorinnen verwenden einheitlich, soweit nicht anders angegeben, die wissenschaftlich fundierte und international gebräuchliche Bezeichnung „wissenschaftliche Weiterbildung“.

2 <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/hochschulsystem.html> [abgerufen am 13.07.2025].

(75.827 Studierende) 22 % und an Privatuniversitäten (16.001 Studierende) sogar 25,2 %. Für die 14 Pädagogischen Hochschulen mit insgesamt 20.920 Studierenden liegen hierzu keine vergleichbaren Angaben vor; berücksichtigt wurden ausschließlich außerordentliche Studierende in spezifischen Weiterbildungslehrgängen.

Tabelle 1: Studierendenverhältnis zur Weiterbildung an österr. Hochschulen im Wintersemester 2023/2024 (Eigene Darstellung) (Quellen: uni:data – Datawarehouse Hochschulbereich: Auswertungen Studierende und Wissensbilanzen. <https://unidata.gv.at/Pages/auswertungen.aspx>. Abgerufen am 12.05.2025.)

Hochschulektor	Anzahl	Studierende	Davon WB-Studierende*
Öffentliche Universitäten	23	287.254	24.780 (8,6 %)
Fachhochschulen	21	75.827	16.691 (22 %)
Privatuniversitäten**	17	16.001	4.037 (25,2 %)
Pädagogische Hochschulen	14	20.920	k. A.

* Außerordentliche Studierende in Lehrgängen
** Studierendenzahlen von Privathochschulen und Privatuniversitäten wurden statistisch gemeinsam erfasst.

Die bisherigen gesetzlichen Möglichkeiten an den österreichischen Hochschulen (in Hinblick auf die Formate, Zugänge und Durchlässigkeit) haben 2021 eine einschneidende Veränderung erfahren: Das mit 1.10.2021 in Kraft getretene Reformpaket zur universitären und hochschulischen Weiterbildung (vgl. Allmayer, 2021) sieht nun einheitliche Regelungen in allen vier Hochschulektoren für Lehrgänge vor. Gleichzeitig wurden die Abschlüsse einheitlich geregelt und ein neues Format auf der Stufe des Bachelors (Bachelor Professional sowie Bachelor-Abschlüsse mit dem Zusatz Continuing Education) eingeführt.

1.1 Einblick: Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen

Im Folgenden wird ein Überblick über die gesetzlichen Bestimmungen im Bereich Qualitätssicherung an den österreichischen Hochschulen³ gegeben und diese auch unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. ihrer Angebote betrachtet.

Der gesetzliche Rahmen für die Qualitätssicherung der österreichischen Hochschulen gibt für die öffentlichen Universitäten, die Fachhochschulen, Privathochschulen und -universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) vor. Einschränkend muss ergänzt werden, dass dieses Bundesgesetz die externe Qualitätssicherung an den postsekundären Bildungseinrichtungen in Österreich regelt. Zentrales Ziel der Qualitätssicherung an österreichischen Hochschulen ist die Förderung der jeweiligen Ziele, die Transparenz hochschulischer Prozesse, die Stärkung des Vertrauens in die wissenschaftliche Relevanz sowie die Verbesserung akademischer Bildungsangebote⁴.

3 <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/hochschulsystem/akk-qs.html> [abgerufen am 14.07.2025].
4 <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/hochschulsystem/akk-qs.html> [abgerufen am 14.07.2025].

Das österreichische Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) sieht allgemein für (ordentliche) Studien zwei externe Qualitätssicherungsverfahren vor: Einerseits Akkreditierungsverfahren, die u. a. zur Genehmigung von (ordentlichen) Studien der Privatuniversitäten und -hochschulen und Fachhochschulen erforderlich sind. Andererseits wird das Instrument des Audit-Verfahrens vorgegeben, welchem sich öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen stellen müssen. Zuständig für diese Verfahren ist in Österreich die gesetzlich eingerichtete und hochschulübergreifende Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung (AQ Austria). Audits können jedoch von allen im EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) registrierten Agenturen durchgeführt werden.

Die gesetzlichen Regelungen im Bereich Qualitätssicherung für Lehrgänge⁵ unterscheiden sich hiervon. Qualitätssicherungsverfahren und -maßnahmen zur Einrichtung von neuen Lehrgängen liegen in der Kompetenz der jeweiligen Institutionen und ihrer dafür zuständigen Gremien (u. a. Senat, Kollegium). Eine externe Überprüfung sieht das HS-QSG (§ 26a lit. 1) bei Lehrgängen (mit akademischem Abschlussgrad) nur dann vor, wenn begründete Zweifel hinsichtlich der Qualität (u. a. Qualifikation des Lehrpersonals, Einbezug in das hochschulische QM-System, Durchführung, Infrastruktur u. a.) vorliegen. Dieses Verfahren obliegt dem für Hochschulen zuständigen österreichischen Bundesministerium.

1.2 Kurzfacts zur durchführenden Projekthochschule

Die Fachhochschule Oberösterreich⁶ wurde 1993 gegründet und startete die ersten zwei ordentlichen Studien im Jahr 1994 mit 166 Studierenden. In den folgenden Jahren hat sich die Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) mit den vier Standorten (Linz, Wels, Hagenberg und Steyr) mit den Schwerpunkten Informatik, Kommunikation & Medien, Medizintechnik & Angewandte Sozialwissenschaften, Management & Wirtschaft sowie Technik & Angewandte Naturwissenschaften zu einer der führenden Hochschulen in Österreich entwickelt. Aktuell verzeichnet die FH OÖ 5.309 Studierende in 72 Studiengängen sowie 271 Studierende in den Lehrgängen.

In Bezug auf Qualität verfügt die Fachhochschule Oberösterreich seit 2008 über ein prozessorientiertes Qualitätsmanagementsystem, das durch entsprechende Qualitätssicherungsinstrumente ergänzt wird und auf dem European Framework for Quality Management (EFQM) basiert. Ziel ist es, die Bereiche „Befähiger“ – einschließlich Führung, Strategie und deren Umsetzung, Mitarbeitende sowie Partnerschaften und Ressourcen – auf Produkt- und Prozessebene so zu verknüpfen, dass sie in Abhängigkeit von den jeweiligen Prozess- und Organisationszielen adäquate Ergebnisse für alle relevanten Stakeholder erzielen. Die Absolvent:innen stellen mittlerweile eine sehr große Stakeholdergruppe⁷ dar, die Betreuung und Erhebung der qualitätsrelevanten Kennzahlen hinsichtlich dieser Gruppe findet auch im FH OÖ internen Student Life

5 Wenn nicht anders angegeben, werden in diesem Beitrag unter „Lehrgänge“ die unterschiedlichen gesetzlichen Bezeichnungen in den Hochschulsektoren (Universitätslehrgänge, Hochschullehrgänge und Lehrgänge zur Weiterbildung) zusammengefasst.

6 <https://fh-ooe.at/30-jahre> [abgerufen am 16.01.2025].

7 In Summe, seit den ersten Abschlussjahrgängen, sind es 20.000 Absolvent:innen an der FH OÖ.

Cycle Management ihren Niederschlag⁸. Dieses Vorgehen wird an der FH OÖ als ganzheitlicher Rahmen verstanden, der sowohl strukturell als auch prozessual Verantwortlichkeiten und Kompetenzen definiert. Dabei werden Aufbau- und Ablauforganisation ebenso berücksichtigt wie festgelegte Verhaltensnormen und -grundsätze, die in allen Bereichen der FH OÖ Anwendung finden. Das Qualitätsmanagementkonzept wurde, analog zur Strategieentwicklung, in einem partizipativen Prozess unter Einbindung des Erhalters⁹ und des Kollegiums¹⁰ erarbeitet und im Qualitätsmanagement-Handbuch durch die Qualitätsmanagement-Konferenz der FH OÖ formuliert. In Bezug auf die interne Qualitätssicherung folgt die FH OÖ den Prinzipien „fitness for purpose“ und (closed) „quality loops“. Unter Bezugnahme auf die strategische Ausrichtung der Hochschule als reflektierende und lernende Organisation wird der klassische Qualitäts-Kreislauf „Plan-Do-Check-Act“ um den Aspekt der Reflexion und des Lernens (LEARN) und dem Erkennen/Antizipieren von Veränderungsbedarfen für die Zukunft (CREATE) erweitert.

1.3 Alumnibefragungen als Planungs- und Steuerungsinstrument für Hochschulen

Absolvent:innenbefragungen dienen als zentrales Instrument der Qualitätssicherung, indem sie den Abgleich zwischen den im Studium erworbenen und in der Arbeitswelt geforderten Kompetenzen ermöglichen. Diese Befragungen bieten Hochschulen – auch im Feld der Weiterbildung – strategische Vorteile, da sie ein tieferes Verständnis der Bedürfnisse und Motive der Alumni ermöglichen. Diese Erkenntnisse fließen in die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote ein, wodurch Hochschulen ihre Attraktivität als Bildungsanbieterinnen steigern können. Insbesondere in der wettbewerbsorientierten, frei finanzierten Weiterbildung ist die Erhebung von Daten über die Einschätzung konkurrierender Bildungsanbieter:innen essenziell (vgl. Wassmer & Probst, 2019, S. 175). Hochschulintern können die Ergebnisse von Alumni-Befragungen nicht nur für die Qualitätsentwicklung in der Lehre und des Studiums relevant sein, sondern auch zur Profil- und Strategieentwicklung bis hin zu einem gezielten Hochschulmarketing (vgl. Jaeger & Kerst, 2010, S. 14). Darüber hinaus fördern Absolvent:innenbefragungen die Bindung zwischen Hochschule und Alumni und sind ein bedeutendes Element des Alumni-Managements (vgl. Jaeger & Kerst, 2010, S. 21). Im Vergleich zu Studierendenbefragungen bieten sie den Vorteil, dass Absolvent:innen bereits über berufliche Erfahrung verfügen und ihre Weiterbildungsbedarfe gezielter formulieren können.

Herausforderungen bei der Durchführung von Absolvent:innenbefragungen liegen vor allem in der Erreichbarkeit der Alumni sowie der Datenqualität. Mit zuneh-

8 <https://fh-ooe.at/assets/files/diversity-inclusion/Handreichungen-Links/Diversity/fhooe-diversity-qm-student-lifecycle.pdf> [abgerufen am 12.05.2025].

9 Als „Erhalter“ werden die Trägereinrichtungen von FH-Studiengängen oder Fachhochschulen in Österreich bezeichnet. Als Erhalter der Studiengänge/Hochschullehrgänge der FH Oberösterreich fungiert die FH OÖ Studienbetriebs GmbH, mit Sitz in Wels (Österreich), als juristische Person des privaten Rechts.

10 Das Kollegium ist ein zentrales, akademisches Organ an jeder Fachhochschule in Österreich. Es ist gesetzlich vorge-schrieben (§10 Fachhochschulgesetz – FHG) und verantwortlich für alle akademischen Angelegenheiten innerhalb der Fachhochschule.

mentem zeitlichem Abstand zum Studienabschluss sinkt die Datenqualität, was sich auf die Rücklaufquoten und damit die Repräsentativität der Ergebnisse auswirken kann. Zudem sind der organisatorische Aufwand und die notwendige Expertise für eine fundierte Datenauswertung hoch (vgl. Jaeger & Kerst, 2010, S. 21).

2 Projektbeschreibung „Absolvent:innenbefragung mit Fokus Weiterbildung an der FH OÖ“

2.1 Ausgangslage, Methodik & Forschungsfragen

2.1.1 Ausgangslage

Die Fachhochschule Oberösterreich hat in ihrer Vision und Strategie 2030 (2019, S. 20 ff.) die Erweiterung ihres Weiterbildungsangebots verankert und in diesem Zusammenhang im Jahr 2019 das Kompetenzzentrum für Lifelong Learning und Weiterbildung (Center of Lifelong Learning, CoL³) gegründet. Eine zentrale Aufgabe dieses Zentrums besteht darin, aktuelle sowie zukünftige Bildungsbedarfe zu identifizieren und darauf basierend neue Angebote zu entwickeln (ebd.). Strategisch wurde zudem festgelegt, dass insbesondere die eigenen Alumni – eine wesentliche Zielgruppe der FH OÖ – durch praxisnahe und anwendungsorientierte Weiterbildungsprogramme noch enger an die Hochschule gebunden werden sollen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist es notwendig, fundierte Daten zu dieser Zielgruppe zu erheben, darunter Informationen zu Motivationen, Interessen, Einschätzungen der Angebote sowie soziodemografische Merkmale. Da bislang an der FH OÖ keine spezifische Erhebung mit dem Fokus auf „Weiterbildung & Lifelong Learning“ durchgeführt wurde, wurde für das Jahr 2022 erstmals eine solche Untersuchung geplant. Dafür initiierte man ein gemeinsames Projekt der Abteilungen Hochschulforschung und -entwicklung sowie des Qualitätsmanagements.

2.1.2 Methodik und Forschungsfragen

Auf Grundlage der geschilderten Ausgangssituation und der zentralen Zielsetzung, herauszufinden, welche Weiterbildungsthemen und -formate für die Absolvent:innen der FH OÖ von Interesse sind, wurden drei zentrale Forschungsfragen formuliert:

- Besteht ein generelles Interesse an hochschulischer Weiterbildung und wenn ja, welche Beweggründe und Motive liegen diesem zugrunde?
- Welche Weiterbildungsformate (Umfang, Dauer, ECTS, Abschluss etc.) werden bevorzugt und in welchem didaktischen und zeitlichen Setting sollten diese angeboten werden?
- Welche fachlichen Inhalte und allgemeinen Themen werden von der Zielgruppe als besonders weiterbildungsrelevant eingeschätzt?

Um diese Fragen fundiert zu beantworten, wurde eine Online-Befragung aller bisherigen Absolvent:innen der Fachhochschule Oberösterreich durchgeführt. Diese Erhebung erfolgte als Vollerhebung mit einer Grundgesamtheit von 19.699 Personen – das

entspricht sämtlichen Absolvent:innen seit der Gründung der FH OÖ im Jahr 1994, zu denen noch private E-Mail-Adressen vorlagen. Die ersten Studienabschlüsse wurden drei Jahre später, im Jahr 1997, verzeichnet. Letztlich konnten 17.399 Personen tatsächlich erreicht werden, während der restliche Anteil aufgrund ungültiger oder geänderter E-Mail-Adressen nicht kontaktiert werden konnte.

Als Erhebungsinstrument diente ein standardisierter Online-Fragebogen, bestehend aus 12 geschlossenen und 15 offenen Fragen. Als Umfragetool wurde die Software Tivian verwendet. Um die Vielzahl der offenen Antworten systematisch auszuwerten, wurde eine manuelle Analyse in Kombination mit Text-Mining-Methoden durchgeführt. Dabei wurden nicht theoretisch vorab definierte Begriffe verwendet, sondern jene Schlüsselwörter identifiziert, die sich aus den tatsächlichen Antworten der Befragten ergaben. Diese Schlüsselwörter wurden anschließend in übergeordnete Schlüsselbegriffe eingeordnet und strukturiert. Insgesamt entstanden dadurch 505 Stichwort-Zuordnungen aus den 356 Antworten, die in 25 thematische Kategorien zusammengefasst wurden.

Der Fragebogen wurde im Sommer 2022 entwickelt und getestet, die anschließende Feldzeit betrug drei Wochen (5.9. bis 26.9.2022). Folgender Aufbau liegt dem Fragebogen zugrunde:

1. Art des Abschlusses und fachliche Zuordnung
2. Bezug zur Weiterbildung an der FH OÖ
3. Interesse an Weiterbildung generell und möglichen Weiterbildungsanbietern
4. Motivation und Beweggründe für Weiterbildung
5. Welche inhaltlichen Themenbereiche sind relevant?
6. Welche Kompetenzen und Future Skills werden als relevant betrachtet?
7. Gewünschte Weiterbildungsformate (Umfang, Dauer, Art der Abschlüsse)
8. Kosten für Weiterbildung, evtl. Unterstützung des Arbeitgebers
9. Aufbau von Weiterbildungsangeboten
10. Anregungen
11. Statistische Angaben

Um eine hohe Beteiligung an der Befragung zu sichern, wurde nach dem ersten Aufruf zur Teilnahme ein Reminder verschickt. 2.028 Absolvent:innen übermittelten einen vollständig ausgefüllten Fragebogen, das entspricht einem Rücklauf von 11,7%. Die Zusammensetzung stellte sich wie folgt dar: Der Großteil der Teilnehmenden ist männlich (58%), während 41% weiblich und 1% divers sind. Die überwiegende Mehrheit von 87% befindet sich in einem Angestelltenverhältnis, während 5% selbstständig tätig sind. Der verbleibende Anteil setzt sich aus Personen in Karenz, Nichterwerbstätigen oder anderen Beschäftigungsformen zusammen. Hinsichtlich des Bildungsabschlusses verfügen 39% über einen Bachelor- und 40% über einen Master-Abschluss. Der restliche Anteil verteilt sich auf Abschlüsse wie Magister (FH), Diplomingenieur (FH) oder sonstige Qualifikationen. Zudem zeigt sich eine starke regionale Bindung, da 89% der Befragten ihren beruflichen Schwerpunkt in Oberösterreich haben.

3 Ausgewählte Ergebnisse im Überblick

Dieses Kapitel widmet sich den zentralen Themen und wesentlichen Erkenntnissen der durchgeführten Umfrage. Bei der Auswahl der präsentierten Ergebnisse wurde besonderer Wert auf ihre Relevanz in Bezug auf die Forschungsfragen und die übergeordneten Ziele dieses Beitrags gelegt. Zudem erfolgte die Auswahl unter Berücksichtigung der Wettbewerbssituation zwischen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, um marktbezogene Dynamiken und Differenzierungspotenziale gezielt herauszuarbeiten.

3.1 Interesse an Weiterbildung

Auf die Frage „Haben Sie grundsätzlich Interesse an einer Weiterbildung an einer Hochschule oder Universität?“ zeigte sich, dass ein erheblicher Teil der Befragten offen für eine akademische Weiterbildung ist, sich jedoch hinsichtlich der konkreten Institution noch nicht festgelegt hat. Ein knappes Drittel (32 %) bekundete grundsätzliches Interesse, war sich jedoch unsicher, an welcher Bildungseinrichtung sie die Weiterbildung absolvieren möchten.

Knapp die Hälfte der Befragten (49 %) gab an, dass sie eine Weiterbildung anstreben und sich gut vorstellen können, diese an einer Fachhochschule in Österreich zu absolvieren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Befragten das Setting einer Fachhochschule bereits kennengelernt haben und daher auf Bewährtes und Bekanntes zurückgreifen würden. Daraus lässt sich auch eine grundsätzliche Zufriedenheit mit dem bereits absolvierten Studium an der FH OÖ ablesen. Ein gutes Drittel (36 %) bevorzugte hingegen eine Universität in Österreich für ihre Weiterbildung.

Nur 15 % der Befragten gaben an, im Rahmen ihrer Weiterbildung ins Ausland gehen zu wollen, was auf eine insgesamt geringe internationale Mobilitätsbereitschaft innerhalb der Stichprobe hinweist. Dies könnte durch verschiedene Faktoren wie finanzielle Aspekte, sprachliche Hürden oder persönliche Bindungen im Inland beeinflusst sein.

Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse, dass ein starkes Interesse an Weiterbildung bei den befragten Alumni besteht, wobei die Wahl der Institution von individuellen Präferenzen und Rahmenbedingungen abhängt.

17 % der Befragten gaben an, aktuell kein Interesse an einer Weiterbildung an einer Hochschule oder Universität zu haben. Auf die Frage nach den Gründen für ihre Entscheidung zeigte sich, dass zeitliche Einschränkungen die häufigste Hürde darstellen: Mehr als zwei Drittel (69 %) derjenigen ohne Weiterbildungsinteresse begründeten ihre Ablehnung mit anderweitigen Verpflichtungen, die es ihnen nicht erlauben, sich einer zusätzlichen akademischen Ausbildung zu widmen. Dies könnte beispielsweise auf berufliche Anforderungen, familiäre Verpflichtungen oder andere persönliche Prioritäten zurückzuführen sein. Ein weiterer bedeutender Grund für das fehlende Interesse an einer Weiterbildung war die Einschätzung, dass eine solche nicht notwendig sei. Rund 27 % der Befragten sahen keine Notwendigkeit für eine zusätzliche Qualifikation, sei es, weil sie mit ihrer aktuellen beruflichen Situation zufrieden

sind, ihre vorhandenen Qualifikationen als ausreichend erachten oder keinen unmittelbaren Mehrwert in einer Weiterbildung für ihre Karriere oder persönliche Entwicklung erkennen. Aus diesen Ausführungen lässt sich ableiten, dass die Entscheidung gegen eine akademische Weiterbildung häufig nicht auf mangelndes Interesse an persönlicher oder beruflicher Entwicklung zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf äußere Rahmenbedingungen.

Unter den Personen, die grundsätzlich Interesse an einer Weiterbildung zeigten und sich bereits aktiv über mögliche Angebote informiert hatten – das waren 46 % der Interessierten –, wurde nach den genutzten Informationsquellen gefragt. Dabei zeigte sich, dass digitale Kanäle eine zentrale Rolle spielen: Der überwiegende Teil suchte entweder direkt auf den Websites der Weiterbildungsanbieter:innen nach Informationen (77 %) oder nutzte allgemeine Internetsuchen, um passende Angebote zu finden (70 %).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es für Weiterbildungsanbieter:innen essenziell ist, im digitalen Raum sichtbar zu sein. Einerseits müssen sie sicherstellen, dass ihre Angebote über Suchmaschinen leicht auffindbar sind, andererseits sollten ihre eigenen Websites relevante, gut strukturierte und ansprechend präsentierte Informationen bereitstellen. Eine benutzerfreundliche Navigation, detaillierte Beschreibungen der Programme sowie transparente Angaben zu Kosten und Zulassungsvoraussetzungen können potenziellen Interessierten die Entscheidung erleichtern.

Neben digitalen Informationsquellen spielen persönliche Netzwerke eine wichtige Rolle. So gaben 32 % der Befragten an, sich im Bekanntenkreis über Weiterbildungsoptionen zu informieren. Dies unterstreicht die Bedeutung von Empfehlungen und Erfahrungen aus dem persönlichen Umfeld. Ebenso nutzt ein Viertel (26 %) der Befragten den Austausch mit ehemaligen Studienkolleg:innen als Informationsquelle. Dies legt nahe, dass auch Alumni-Netzwerke und persönliche Kontakte innerhalb akademischer oder beruflicher Gemeinschaften einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung haben.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Interessierte vor allem digitale und persönliche Informationsquellen nutzen, um sich über Weiterbildungsangebote zu informieren. Für Anbieter bedeutet dies, dass neben einer starken Online-Präsenz auch die Pflege persönlicher Netzwerke und Empfehlungen eine entscheidende Rolle spielen.

3.2 Beweggründe und Motive für Weiterbildung

Auf die Frage „Welche Beweggründe haben Sie für eine Weiterbildung an einer Hochschule oder Universität?“ zeigten sich verschiedene Motive, die von persönlicher und fachlicher Weiterentwicklung bis hin zu beruflichen Karrierechancen reichen.

Für die Mehrheit der Befragten standen der Ausbau und die Vertiefung ihrer Kompetenzen im Vordergrund: Zwei Drittel (66 %) gaben an, ihre fachlichen Fähigkeiten verbessern zu wollen. Dies zeigt, dass viele Weiterbildungsinteressierte ihr Wissen gezielt erweitern möchten, um den steigenden Anforderungen in ihrem Berufsfeld gerecht zu werden oder sich in ihrem Fachbereich weiter zu spezialisieren.

Auch die persönliche Qualifikation spielte eine bedeutende Rolle: 60 % der Befragten nannten die Verbesserung ihrer allgemeinen Qualifikationen als Motiv für eine Weiterbildung. Dies deutet darauf hin, dass viele Teilnehmende nicht nur berufsbezogene, sondern auch persönlichkeitsbildende Aspekte einer Weiterbildung schätzen – sei es durch den Erwerb neuer Soft Skills, interdisziplinärer Kompetenzen oder das Erlernen innovativer Methoden. Neben diesen zentralen Beweggründen äußerten 35 % der Befragten den Wunsch, ein neues und interessantes Fachgebiet zu erschließen. Dies spricht für eine hohe Neugier und Offenheit gegenüber neuen Themenfeldern sowie eine intrinsische Motivation zur Weiterbildung.

Berufliche Ambitionen spielen ebenfalls eine Rolle, wenngleich in geringerem Maße: 27 % der Befragten sahen eine Weiterbildung als Mittel für ihren beruflichen Aufstieg. Ein weiteres Viertel (25 %) wollte durch eine Weiterbildung auf dem aktuellen Wissensstand bleiben – ein Hinweis darauf, dass lebenslanges Lernen und die Anpassung an neue Entwicklungen im Berufsumfeld für viele essenziell sind. Dem Erwerb eines weiteren akademischen Grades wurde im Vergleich zu anderen Motiven eine eher geringe Bedeutung beigemessen: Lediglich 10 % der Befragten nannten einen zusätzlichen Abschluss als zentrales Weiterbildungsziel. Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass sämtliche Befragten bereits über einen akademischen Abschluss verfügen, wodurch ein weiterer Titel bzw. akademischer Grad für die Mehrheit nicht von vorrangigem Interesse ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Weiterbildungsinteressierte vor allem ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen stärken möchten, während formale Abschlüsse eine eher untergeordnete Rolle spielen.

3.3 Inhaltliche Themenbereiche

Besonders aufschlussreich war die Frage nach den bevorzugten Themenbereichen für eine mögliche Weiterbildung. Die Antworten zeigen, dass sich drei große inhaltliche Schwerpunkte herauskristallisieren:

- Nahezu die Hälfte der Befragten würde sich für eine Weiterbildung im Bereich Technik (49 %) entscheiden. Dies unterstreicht die hohe Relevanz technischer Kompetenzen in einer zunehmend technologisierten Arbeitswelt. Die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften in technischen Berufen wächst stetig, was sich auch in den Weiterbildungsinteressen widerspiegelt.
- Einen ähnlich hohen Stellenwert hat der Bereich Wirtschaft und Unternehmensführung (48 %). Dies könnte darauf hindeuten, dass viele Befragte sich entweder auf Führungspositionen vorbereiten oder ihre betriebswirtschaftlichen Kenntnisse ausbauen möchten, um in einer zunehmend wettbewerbsorientierten Wirtschaft erfolgreich zu bleiben.
- Knapp dahinter folgt der Bereich Digitalisierung (44 %), was zeigt, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Technologien und deren Anwendung für viele eine zentrale Rolle spielt. In Zeiten rasanter technologischer Entwicklungen ist es essenziell, digitale Kompetenzen zu erweitern, um mit den Veränderungen in der Arbeitswelt Schritt zu halten.

Neben diesen drei Hauptbereichen gibt es weitere, weniger häufig genannte, aber dennoch relevante Themenfelder: Medien und Kommunikation (25 %) sind für ein Viertel der Befragten ein attraktiver Weiterbildungsbereich – ein Hinweis darauf, dass Fähigkeiten in diesem Bereich, etwa im digitalen Marketing oder in der Unternehmenskommunikation, zunehmend an Bedeutung gewinnen. Ein knappes Viertel (24 %) der Befragten würde sich für eine Weiterbildung im Sozialbereich entscheiden. Dies könnte darauf hindeuten, dass ein gewisser Anteil der Befragten entweder bereits in sozialen Berufen tätig ist oder sich ein Engagement in diesem Bereich vorstellen kann. Die Themenbereiche Umwelt (19 %) und Internationales (12 %) spielen eine eher untergeordnete Rolle, obwohl sie in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Diskussion immer relevanter werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Themen für viele zwar wichtig sind, jedoch nicht als primäre Weiterbildungsfelder wahrgenommen werden.

Die Antworten zeigen, dass technische, wirtschaftliche und digitale Kompetenzen in der heutigen Arbeitswelt besonders gefragt sind. Gleichzeitig ist erkennbar, dass auch Kommunikations-, Sozial- und Umweltaspekte eine Rolle spielen, wenngleich mit geringerer Priorität.

3.4 Skills und Kompetenzen

Ein weiterer zentraler Aspekt der Befragung war die Einschätzung der persönlich als besonders relevant erachteten Skills und Kompetenzen. Die Ergebnisse zeigen ein breit gefächertes Interesse an verschiedenen Qualifikationen, die sowohl fachliche als auch überfachliche Fähigkeiten umfassen. Fachliche Kompetenzen wurden mit 53 % am häufigsten genannt. Dies unterstreicht, dass viele Befragte die kontinuierliche Erweiterung und Vertiefung ihres Fachwissens als essenziell für ihre berufliche Weiterentwicklung ansehen. Besonders in einem sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt ist es wichtig, mit den neuesten Entwicklungen in der jeweiligen Branche Schritt zu halten. Auch Kommunikationskompetenz (45 %) spielte für fast die Hälfte der Befragten eine zentrale Rolle. Dies deutet darauf hin, dass die Fähigkeit, klar und effektiv zu kommunizieren – sei es im Team, in Verhandlungen oder im Kundenkontakt – als eine Schlüsselqualifikation angesehen wird. Fast ebenso hoch bewertet wurde kritisches Denken (43 %). Diese Kompetenz ist in einer zunehmend komplexen Welt besonders gefragt, da sie hilft, Informationen zu hinterfragen, fundierte Entscheidungen zu treffen und Probleme lösungsorientiert anzugehen. Kritisches Denken ist somit eine wesentliche Fähigkeit für beruflichen Erfolg und persönliche Entwicklung. Weniger bedeutend waren hingegen Sprachkompetenzen und Skills im Bereich Personalentwicklung, die von den Befragten als am wenigsten relevant eingeschätzt wurden (jeweils 14 %). Dies könnte darauf hindeuten, dass viele bereits über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen oder dass Sprachkompetenzen in ihrem beruflichen Umfeld eine eher untergeordnete Rolle spielen. Ebenso scheint die Personalentwicklung für viele keine unmittelbare Priorität zu haben, möglicherweise weil sie entweder nicht in leitenden Positionen tätig sind oder andere Kompetenzen für ihre Karriere als wichtiger erachten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine Kombination aus fachlichen, kommunikativen und analytischen Fähigkeiten als besonders wertvoll angesehen wird.

3.5 Weiterbildungsformate

Ein besonders großes Interesse zeigte sich an kostenlosen Vortragsreihen, die am Abend oder am Wochenende stattfinden. Mehr als die Hälfte der Befragten (53 %) äußerte den Wunsch nach diesem Format. Diese hohe Zustimmung lässt darauf schließen, dass kompakte, themenspezifische Vorträge als attraktive Möglichkeit zur Weiterbildung wahrgenommen werden – insbesondere, wenn sie flexibel und ohne finanzielle Hürden zugänglich sind. Dass Weiterbildungsformate bevorzugt außerhalb der regulären Arbeitszeiten stattfinden sollten, ist wenig überraschend, wenn man die berufliche Situation der Befragten betrachtet: 87 % der Teilnehmenden befinden sich in einem Angestelltenverhältnis, was bedeutet, dass sie ihre berufliche Tätigkeit mit zusätzlichen Weiterbildungen in Einklang bringen müssen. Dies erklärt, warum Abend- oder Wochenendveranstaltungen eine so hohe Akzeptanz finden. Neben der Vereinbarkeit mit dem Berufsalltag könnten weitere Gründe für die Beliebtheit dieses Formats eine geringe zeitliche Verpflichtung und die Möglichkeit zum gezielten Wissenserwerb ohne langfristige Bindung sein. Kurze, themenspezifische Vorträge erlauben es den Teilnehmenden, sich flexibel über aktuelle Entwicklungen in ihrem Fachbereich zu informieren oder neue Themen kennenzulernen, ohne sich auf ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm festlegen zu müssen.

Gefragt nach dem zeitlichen Umfang der Weiterbildung, zeigt sich auch hier das gleiche Bild: Mehr als drei Viertel (77 %) würden sich für eine berufsbegleitende Weiterbildung entscheiden. 67 % der Befragten gaben an, Tagesworkshops bzw. Wochenendseminare zu wählen. Am wenigsten oft wurden langfristige Weiterbildungen gewählt. So würden sich nur 5 % für eine Weiterbildung mit einer Dauer von bis zu vier Semestern entscheiden.

Ergänzend wurde eine weitere Frage gestellt, die auf das Interesse an ausschließlich online durchgeführten Weiterbildungsprogrammen abzielte. 73 % der Befragten gaben an, sich vorstellen zu können, ein reines Onlineformat für ihre Weiterbildung zu wählen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Weiterbildungsanbieter:innen verstärkt auf niederschwellige, flexible, berufsbegleitende und online zugängliche Formate setzen sollten, um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden. Besonders (kürzere) Veranstaltungen außerhalb der klassischen Arbeitszeiten sind gefragt, da sie den beruflichen und privaten Alltag der Teilnehmenden berücksichtigen und eine bessere Vereinbarkeit ermöglichen.

3.6 Offene Antwortkategorien – Anregungen

Ein besonders aufschlussreicher Teil der Befragung war die offene Antwortkategorie zur Frage, welche Anregungen die befragten Absolvent:innen für das Weiterbildungszentrum der FH OÖ, das Center of Lifelong Learning (CoL³), haben. Trotz der Freiwilligkeit dieser Angabe war die Beteiligung mit 356 Rückmeldungen bemerkenswert

hoch. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 17,6 % ($n = 2028$), was auf ein starkes Engagement der Absolvent:innen und ein großes Interesse an der Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots hinweist.

Da viele der Rückmeldungen konkrete Hinweise zur strategischen Ausrichtung der FH OÖ enthielten, können die Ergebnisse an dieser Stelle nicht vollständig ausgeführt werden. Um jedoch die wesentlichen Erkenntnisse dennoch übersichtlich darzustellen, wurden die 25 gebildeten Kategorien in fünf übergeordneten Kontext-Kategorien gebündelt. Diese zeigen folgendes Bild:

1. Zugang & Gestaltung (48,12 %): Diese Kategorie erhielt die meisten Anregungen. Besonders häufig genannt wurden Hinweise zur praxisorientierten Gestaltung und zur zeitlichen Vereinbarkeit mit dem Beruf (15,84 %). Weitere 14,26 % der Rückmeldungen bezogen sich auf das Durchführungsformat von Weiterbildungsangeboten. Dies verdeutlicht, dass eine praxisnahe, flexible und berufsbegeleitende Umsetzung für viele Absolvent:innen essenziell ist.
2. Themen & Inhalte (31,68 %): Knapp ein Drittel der Rückmeldungen bezog sich auf inhaltliche Vorschläge für zukünftige Weiterbildungsprogramme. Dabei nannten 11,29 % der Teilnehmenden ganz konkrete Themenwünsche, was auf ein starkes Interesse an maßgeschneiderten, bedarfsgerechten Inhalten hinweist.
3. Marketing & Werbung (10,10 %): Hier wurden hauptsächlich konkrete Vorschläge zur Verbesserung der Werbe- und Kommunikationsstrategien des Weiterbildungszentrums gemacht. Die Rückmeldungen legen nahe, dass sich viele Absolvent:innen eine stärkere und gezieltere Kommunikation der bestehenden Angebote wünschen.
4. Service (2,97 %): Diese Kategorie umfasste Wünsche und Anregungen in Bezug auf Betreuungs- und Beratungsleistungen. Insbesondere wurde der Wunsch nach einer intensiveren Begleitung der Teilnehmenden während ihrer Weiterbildung geäußert.
5. Allgemeine Anregungen (7,13 %): Diese Kategorie enthält Anmerkungen, Kommentare und persönliche Einschätzungen, die keiner der anderen Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnten. Sie umfassen sowohl Lob als auch allgemeine Verbesserungsvorschläge zur Weiterentwicklung des Center of Lifelong Learning.

Die Möglichkeit zur offenen Beantwortung dieser Frage erwies sich als besonders wertvoll für die FH OÖ, da sie nicht nur eine direkte Rückmeldung der Absolvent:innen zu konkreten Verbesserungsmöglichkeiten erlaubte, sondern auch eine Vertiefung und Spezifizierung der anderen geschlossenen Fragekategorien lieferte. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Absolvent:innen aktiv mit dem Weiterbildungsangebot auseinandersetzen und viele praxisnahe, zielgerichtete Vorschläge zur Weiterentwicklung des CoL³ gemacht haben.

3.7 Erkenntnisse und Ableitungen aus den Befragungsergebnissen

Die in diesem Beitrag exemplarisch dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass unter den befragten Alumni ein grundsätzliches Interesse an einer Weiterbildung an einer Hochschule in Österreich besteht. 36 % würden eine Universität wählen, während 49 % eine Fachhochschule bevorzugen. Lediglich 17 % gaben an, derzeit kein Interesse an einer Weiterbildung zu haben. Besonders bemerkenswert ist, dass 83 % der Befragten sich vorstellen können, erneut an der FH Oberösterreich (FH OÖ) eine Weiterbildung zu absolvieren. Dies spricht dafür, dass die eigene „Alma Mater“ als Weiterbildungsanbieterin von hoher Relevanz ist – vorausgesetzt, es gibt ein passendes Angebot.

Bei der Informationssuche zu Weiterbildungen spielen vor allem die Websites der Hochschulen sowie Suchmaschinen eine zentrale Rolle. Überraschend hoch war jedoch auch die Bedeutung von Empfehlungen durch Freund:innen, Bekannte und ehemalige Studienkolleg:innen. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass „Mundpropaganda“ eine wichtige Funktion bei der Verbreitung von Weiterbildungsangeboten hat. Um diesen Effekt gezielt zu fördern, wird das Alumni-Netzwerk stärker in Marketing- und Kommunikationsmaßnahmen eingebunden werden – etwa durch Testimonials, Peer-Beratungsformate oder Alumni-Botschafter:innen.

Die Hauptmotive der Befragten für eine Weiterbildung lassen sich in zwei zentrale Aspekte zusammenfassen: die Vertiefung und Erweiterung der fachlichen Fähigkeiten und die persönliche Weiterbildung und Entwicklung. Dies deutet darauf hin, dass Weiterbildung primär als Möglichkeit zur fachlichen Weiterentwicklung und zum „am Ball bleiben“ verstanden wird. Hingegen spielen klassische Karriereziele wie ein höheres Einkommen oder ein beruflicher Aufstieg eine untergeordnete Rolle.

Die gewünschten inhaltlichen Themenbereiche zeigen ein breites Spektrum, wobei sich drei große Cluster besonders hervorheben: Technik, Wirtschaft & Unternehmensführung und Digitalisierung. Diese Schwerpunktsetzung spiegelt auch das bestehende Studienangebot der FH Oberösterreich wider und bietet eine ideale Grundlage für eine gezielte inhaltliche Vertiefung und Entwicklung von Weiterbildung, da dieses Know-how bereits vorhanden ist.

Bei der Frage nach den wichtigsten Skills und Kompetenzen, die durch Weiterbildungsprogramme gefördert werden sollen, zeigt sich ein klarer Zusammenhang zu den genannten Beweggründen. Neben der fachlichen Weiterentwicklung im eigenen Berufsfeld spielen auch sogenannte Zukunftskompetenzen eine wesentliche Rolle. Dazu gehören insbesondere Kommunikationskompetenz und Digitalisierungskompetenz. Die FH OÖ wird diese Kompetenzen zukünftig nicht nur in ihren Weiterbildungsangeboten, sondern auch als Querschnittsmaterie in den regulären Studiengängen einbetten, um diese überfachlichen Kompetenzen stärker zu fördern.

Ein entscheidender Faktor für die Attraktivität von Weiterbildungsangeboten ist deren zeitliche und organisatorische Gestaltung. Die Befragten äußerten den klaren Wunsch nach berufsbegleitenden Formaten, die bevorzugt an einzelnen Tagen, am Wochenende oder in kompakter Form angeboten werden sollten. Gleichzeitig zeigt sich ein differenziertes Bild in Bezug auf die gewünschten Weiterbildungsformate: Kompakte Formate wie Einzelworkshops und Wochenendseminare sind besonders

gefragt. Dabei wird eine Online- oder Blended-Learning-Umsetzung als besonders attraktiv empfunden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Weiterbildungen modular und mit den Anforderungen des beruflichen und privaten Alltags vereinbar zu gestalten – etwa in Form von Microcredentials oder Stackable Programmen, die individuell kombinierbar sind.

Konkretes Umsetzungsbeispiel an der FH OÖ ist der 2022 neu entwickelte „MBA – General Management“, der exakt auf die in der Befragung genannten Kompetenzfelder – etwa Kommunikation, Entscheidungsfindung und technologische Fähigkeiten sowie einen Fokus auf Future Skills für Führungskräfte – abgestimmt wurde. Mit 34 % konkretem Interesse aus der Zielgruppe zeigt sich hier, wie datenbasierte Entwicklung auf tatsächlichen Bedarf trifft. Ergänzend dazu können einige ausgewählte Module aus diesem Weiterbildungsprogramm als „Professional Module“ absolviert werden. Ein weiteres Beispiel ist die vertiefte Zusammenarbeit mit dem Alumni-Club der FH OÖ: Hier wurden in den letzten zwei Jahren zielgruppenspezifische Weiterbildungen in Form von Microcredentials (im Ausmaß von 1 bis 3 ECTS-Punkten) entwickelt und beworben. Neu entwickelt wurden auch weiterbildende Zertifikatsprogramme (Certified Programs) in den Bereichen Leadership, Strategie und Kompetenzentwicklung, die mit einem Umfang von 3 ECTS-Punkten gestaltet wurden. Diese Certified Programs konnten jedoch aufgrund mangelnder Bewerber:innen und daher fehlender Kostendeckung nicht durchgeführt werden. Dies war überraschend, da diese neuen Weiterbildungsangebote zielgruppenspezifisch, thematisch, organisatorisch und zeitlich auf der Grundlage der Erhebungsergebnisse ausgestaltet wurden. Möglicherweise erwiesen sich die eingesetzten Kommunikations- und Marketingmaßnahmen als nicht hinreichend, um die adressierte Zielgruppe effektiv zu erreichen.

Die Ergebnisse der Erhebung lassen sich ebenfalls auf die regulären Studienangebote übertragen, für deren Weiterentwicklung in Richtung stärkerer Berufsbegleitbarkeit und Berufsermöglichung bereits Maßnahmen eingeleitet wurden. Diese Zielsetzung ist integraler Bestandteil des derzeit laufenden Strategieprozesses der FH OÖ.

4 Herausforderungen und Empfehlungen

Im Rahmen des durchgeführten Projekts zur „Alumni-Erhebung mit Schwerpunkt Weiterbildung“ an der FH OÖ wurde deutlich, dass die erhobenen Daten ein zentrales Instrument für die strategische Weiterentwicklung von Hochschulen und deren Weiterbildungsangeboten darstellen. Die Erhebung liefert neben quantitativen Befunden auch qualitative Einsichten in Entwicklungstendenzen, Erwartungshaltungen und Motivlagen, die Absolvent:innen in Bezug auf ihre wissenschaftliche Weiterbildung formulieren.

Mit Blick auf die praktische Umsetzung zeigte sich im Anschluss an das Projekt, dass trotz strategischer Planungsansätze verschiedene Faktoren die Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse erheblich erschweren. Diese Herausforderungen stehen im Einklang mit den Befunden von Jaeger und Kerst (vgl. 2010, S. 20 f.). Zu den

zentralen Hemmnissen zählen insbesondere fehlende Verbindlichkeiten und Priorisierungen, die hohe Komplexität der erforderlichen Maßnahmen sowie ein erheblicher Ressourcenaufwand für die Entwicklung und Umsetzung neuer Programme.

Vor diesem Hintergrund erweist sich eine systematische Maßnahmenplanung – sowohl vor als auch nach der Datenerhebung – als unverzichtbar, um die generierten Erkenntnisse in konkrete und nachhaltige Handlungsstrategien zu überführen. Ein bereits dokumentierter Erfahrungswert besteht darin, dass ein von den befragten Alumni artikuliertes Interesse an spezifischen Weiterbildungsformaten nicht zwangsläufig mit einer ausreichenden (kostendeckenden) Nachfrage nach entsprechenden neu konzipierten Programmen einhergeht.

Auf die Praxis bezogen zeigte sich im Nachklang zu diesem Projekt, dass trotz strategischer Planung verschiedene Faktoren die Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse erschweren – diese decken sich auch mit Ergebnissen von Jaeger & Kerst (vgl. 2010, S. 20 f.). Fehlende Verbindlichkeiten und Priorisierung, die Komplexität der Maßnahmen sowie der hohe Ressourcenaufwand für die Implementierung neuer Programme sind wesentliche Hemmnisse. Eine gezielte Maßnahmenplanung, sowohl vor als auch nach der Erhebung, ist erforderlich, um die Ergebnisse in konkrete und nachhaltige Maßnahmen zu überführen. Ein bereits konkreter Erfahrungswert war, dass das von den befragten Alumni geäußerte Interesse an spezifischen Programmen nicht bedeutet, dass diese neu entwickelten Programme dann auch ausreichend (kostendeckend) gebucht werden.

Die Ergebnisse der vorgestellten Alumni-Befragung erweisen sich nicht nur für die durchführende Institution als bedeutsam, sondern liefern auch für andere Hochschulen übertragbare Erkenntnisse im Hinblick auf die Adressierung und Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Die erhobenen Daten und ausgewerteten, empirisch abgesicherten Ergebnisse leisten somit auch einen substanziellen Beitrag zur institutionellen Qualitätssicherung an Hochschulen. Die Analyse der Ergebnisse ermöglicht eine differenzierte Erfassung der bildungsbezogenen Bedarfe und Erwartungen der zu adressierenden Zielgruppe. Dies stellt ein entscheidendes Instrument dar, um die bestehenden Programme kontinuierlich zu überprüfen und gezielt weiterzuentwickeln. Um die Qualität der Weiterbildungsangebote langfristig zu sichern, ist es daher unerlässlich, dass Hochschulen sowohl die inhaltliche Ausrichtung als auch die organisatorische Gestaltung regelmäßig auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abstimmen. Auf dieser Grundlage stellt die kontinuierliche Anpassung inhaltlicher Profile und organisatorischer Rahmenbedingungen an die Bedarfslage der Adressat:innen eine zentrale Voraussetzung für qualitätsorientierte Steuerungsprozesse und die Sicherung institutioneller Wettbewerbsfähigkeit im hochschulischen Weiterbildungssektor dar.

Literatur

- Allmayer, S. (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. *Zeitschrift für Hochschulrecht* 2021(20), 181–189. <https://doi.org/10.33196/zfhr202106018101>
- Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG), *BGBI I* 74/2011 idF *BGBI I* 177/2021. Zugriffen am 25.01.2025, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007384>.
- Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG), *BGBI I* Nr. 50/2024. Zugriffen am 15.01.2025, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895>.
- Bundesministerium Frauen, Wissenschaft und Forschung (bmfwf) (o. D.). Österreichs Hochschulsystem mit vier Sektoren. Zugriffen am 14.07.2025, von: <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/hochschulsystem.html>.
- Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung (bmfwf) (o. D.). Akkreditierung/Qualitätssicherung. Zugriffen am 14.07.2025, von <https://www.bmfwf.gv.at/wissenschaft/hochschulsystem/akk-qs.htm>.
- Fachhochschule Oberösterreich (2016). *Qualitätsorientierte Services im Student Lifecycle Management. Anhang zum Qualitätsmanagement-Handbuch*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://fh-ooe.at/assets/files/diversity-inclusion/Handreichungen-Links/Diversity/fhooe-diversity-qm-student-lifecycle.pdf>.
- Fachhochschule Oberösterreich (2019). *Vision und Strategie 2030. Auf den Weg in eine neue Dimension*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://fh-ooe.at/assets/files/general/Die-FH-OOE/Strategie/fhooe-vision-und-strategie-2030.pdf>.
- Fachhochschule Oberösterreich (o. D.). *30 Jahre Fachhochschule Oberösterreich*. Zugriffen am 16.01.2025, von <https://fh-ooe.at/30-jahre>.
- Jaeger, M. & Kerst, C. (2010). Potentiale und Nutzen von Absolventenbefragungen für das Hochschulmanagement. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32. Jahrgang 4/2010, 8–22.
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M. & Schwarz, A.-M. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich*. Eine Studie des IHS im Auftrag des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft, Forschung. Zugriffen am 13.06.2025, von <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/>
- Wassmer, C. & Probst, C. (2019). Wettbewerb und Kooperation in der Nutzung von Absolventenstudien in der Schweiz. *ZFHE*, Jg. 14/Nr. 4, 171–190. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/11>.
- Willhelm, E. (2023). Umbau statt Ausbau: Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslanges Lernen. In Petersen, Jürgen (Hrsg.), *hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 35–53). Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:28452>.

Zur Aufbauorganisation des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs

Analyse als Basis strukturbezogener konstitutiver Entscheidungen im Hochschulkontext

CLAUDIA WINKELMANN

Zusammenfassung

Hochschulen fördern formell und informell auch mittels Weiterbildung lebenslanges Lernen, wobei Ergebnisqualität aus Struktur- und Prozessqualität resultiert. Mit Blick auf die Strukturqualität der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin die aktuell drei Teilbereiche: 1. Alumni-Netzwerk, 2. Weiterbildende Masterstudiengänge und 3. Zentrum für Weiterbildung künftig als Zentralinstitut „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ organisiert werden. Sekundär- und primärdatenanalytisch wurde untersucht, welche Aspekte für eine qualitätsgesicherte Struktur zur langfristigen Wertschöpfung relevant sind. Top-down wurde als Best Practice die Matrixorganisation identifiziert. Die Situationsanalyse zeigte, dass diese Organisationsform der Spartenorganisation unterlegen ist. Diskutiert werden strukturbedingte Aspekte wie Implementierungsaufwand, Irritation der Bestandsorganisation, in- und externe Kommunikation, die die Ergebnisqualität insgesamt beeinträchtigen. Die konstitutive Entscheidung zur Aufbauorganisation obliegt insofern ausschließlich dem strategischen Management respektive der Hochschulleitung. Die damit verbundene, erfolgreiche Implementierung bedarf zwingend eines professionellen Changemanagements, verankert in der Gesamtkonzeption der Hochschule.

Schlüsselwörter: Strukturqualität, Organigramm, Organisationsentwicklung, Einrichtungskonzept, Changemanagement

Abstract

Universities also promote lifelong learning formally and informally through continuing education, with quality of results resulting from structural and process quality. With regard to the structural quality of academic continuing education, the current three sub-areas: 1. alumni network, 2. continuing education master's programmes and 3. center for continuing education at the Alice Salomon University Berlin are to be organized in future as the central institute "Academic Institution for Continuing Education – Lifelong Learning". Secondary and primary data analysis was used to examine which aspects are relevant for a quality-assured structure for long-term value creation.

The matrix organization was identified as a top-down best practice. The situation analysis showed that this form of organization is inferior to the divisional organization. Structure-related aspects, such as implementation costs, irritation of the existing organization, internal and external communication, which impair the overall quality of results, were discussed. In this respect, the constitutive decision on the organizational structure is the sole responsibility of the strategic management or university management. The associated successful implementation requires professional change management anchored in the overall concept of the university.

Keywords: Structural quality, organizational chart, organizational development, organizational concept, change management

1 Hintergrund

Damit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) heute und in Zukunft Fachkräfte anwendungsorientiert und wissenschaftlich fundiert aus-, fort- und weiterbilden können, sind diese ebenso wie alle Bildungsbereiche auf qualifiziertes Personal angewiesen. Mit Blick auf den deutschlandweit in unterschiedlicher Quantität ausgeprägten Mangel geeigneter Bewerbungen auf zu besetzende Professuren an HAW bieten Bund und Länder das Förderprogramm „FH¹-Personal“. Eines dieser geförderten Drittmittelprojekte ist das Forschungsprojekt „Systemrelevante Akademisierung gender- und diversitygerecht etablieren. Professorales Personal für SAGE²-Disziplinen (Sage SAGE!)“ an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASH Berlin) mit einer Laufzeit von sechs Jahren (vgl. Alice-Salomon-Hochschule, o. J.). Dieser Beitrag konzentriert sich auf das Teilprojekt 1 mit der Bezeichnung „Strukturaufbau im Fokus – Leitbildorientierte Förderung und Weiterentwicklung von wissenschaftlichen Karrieren“ (vgl. Alice-Salomon-Hochschule, o. J.) und hier gemäß DIN-Norm 69901 explizit auf das Arbeitspaket mit der Bezeichnung „Schwerpunktprofessur für qualitätsgesicherte Strukturentwicklung in Studium und Lehre – Schwerpunkt Weiterbildung“ im Gesamtumfang von 60 Arbeitstagen, verteilt auf einen Dreijahreszeitraum. Das Arbeitspaket war fachlich dem Prorektorat für Studium und Lehre (Teilprojektleitung) zugeordnet.

Übergeordnetes Ziel der Hochschulleitung war es, die wissenschaftliche Weiterbildung künftig zu einem Gesamtbereich strategisch, strukturell und organisational als Zentralinstitut „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ der ASH Berlin zusammenzuführen. Auf Basis von Analysen vorliegender Sekundärdaten in Form von Berichten, Protokollen, Controlling-Daten sowie von Interviews und Workshops wurde untersucht, welche Aspekte für eine qualitätsgesicherte Struktur zur langfristigen Wertschöpfung relevant sind.

1 FH steht für die veraltete Bezeichnung Fachhochschule, neu Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW).

2 SAGE ist das Akronym aus Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung in der Kindheit.

Zum Projektstart zählen drei Teilbereiche zur wissenschaftlichen Weiterbildung: 1. Alumni-Netzwerk, 2. weiterbildende Masterstudiengänge und 3. Zentrum für Weiterbildung. Diese sind unterschiedlich in der Bestandsorganisation verankert und teilweise dezentral organisiert. (vgl. ASH Berlin, o.J.) Bestandsorganisation bezieht sich auf den grundständigen Studienbereich sowie die erforderliche Verwaltung und Selbstverwaltung.

Vor den Hintergründen des starken Wachstums der ASH Berlin, insbesondere im grundständigen Bereich, sowie der Aufgaben im Zuge der Implementierung von zwei Fachbereichen, speziell mit neu zu schaffenden Strukturen und Prozessen im Fachbereich I „Soziale Arbeit“ sowie Fachbereich II „Gesundheit, Erziehung & Bildung“, und einer neuen Grundordnung, insbesondere mit neuen Zuständigkeiten, Strukturen und Prozessen der Hochschulleitung, befindet sich die ASH Berlin insgesamt in einem andauernden, massiven Veränderungsprozess. Daher und speziell im Zusammenhang mit dem Personalwechsel im Prorektorat wurden der Untersuchungsgegenstand und das Ziel nach einem Drittel der Laufzeit des Arbeitspaketes auf den Teilbereich „Alumni-Netzwerk“ eingegrenzt. (vgl. Alice-Salomon-Hochschule, o.J.)

2 Schnittmenge konstitutiver und funktionaler Aspekte der drei Teilbereiche

Mit dem hier fokussierten Arbeitspaket sollen bislang getrennt agierende und teilweise dezentral organisierte Bereiche als eine Struktureinheit „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ konzipiert werden. Dabei handelt es sich um:

1. das Alumni-Netzwerk mit Angeboten für Alumni der Bachelor- und Masterprogramme der ASH Berlin in Form von Alumni-Netzwerk-Treffen, Alumnitag mit fachlich-inhaltlichen Impulsen, Beiträgen anlässlich von Studieninfo-Tagen sowie Absolvent:innenfeiern etc.,
2. die weiterbildenden Masterstudiengänge mit zunächst neun und nach Abwicklung eines Studiengangs mit schließlich acht weiterbildenden Masterprogrammen, auch mit Kooperationspartnern in den Gebieten Soziale Arbeit sowie Erziehung und Bildung in der Kindheit, und
3. das Zentrum für Weiterbildung mit mehr als 150 Einzelseminaren, Zertifikatskursen, Reihen, Inhouse-Seminaren und Basisqualifikationen.

Die mit einer neuen Struktur, insbesondere der Zentralisierung, einhergehende Veränderung der Prozesse soll langfristig ihre Wirkung auf die Ergebnisqualität entfalten. Widerspiegeln soll sich dies einerseits nicht monetär und andererseits monetär, unter anderem als höhere und kontinuierliche Nachfrage, positives Image sowie positiver Cashflow.

Ergebnisqualität (kontinuierliche Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildung mit Leistungsprogramm-Fit, Performanz etc.) folgt aus der Strukturqualität (Aufbauorganisation, Personal, Sachausstattung etc.) und der Prozessqualität (Ablauforganisation, Effizienz, Schnittstellenmanagement etc.).

Eine Rahmenbedingung war, diesen künftigen Gesamtbereich nicht als Einrichtung außerhalb der ASH Berlin (Institut an der Hochschule gemäß § 85 Absatz 1 Berliner Hochschulgesetz), sondern als zentrale Einrichtung (Zentralinstitut) gemäß § 83 Absatz 1 Berliner Hochschulgesetz zu entwickeln und zu etablieren. (vgl. Alice-Salomon-Hochschule, o. J.)

Im Zusammenhang mit den einschneidenden organisatorischen Überlegungen kann es sinnvoll sein, zunächst die Schnittmenge der künftig in einer Struktureinheit zusammenzuführenden Teilbereiche zu identifizieren (vgl. Kotter, 1996). Hierfür bieten sich unter anderem Kick-off-Formate, Ist-Analysen, Interviews mit den informellen und formellen Leitungen, Workshops auch als Stärken-Schwächen-Analyse an (vgl. Winkelmann & Raupach, 2022; Winkelmann, Rogalski & Karluß, 2025).

Für die untersuchten drei Teilbereiche der zu entwickelnden Struktureinheit „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ konnte hinsichtlich folgender Themengebiete und Aufgaben eine Schnittmenge erkannt werden, die im Rahmen von Ist-Analysen archivierter Berichte, Protokolle und Controlling-Daten, Interviews mit den informellen und formellen Leitungen sowie dem Kick-off zum Arbeitspaket erhoben wurden:

a) Schnittmenge unter konstitutiver Perspektive

- Zweck (Claim), Werte und Grundsätze der ASH Berlin,
- Leitbild der ASH Berlin,
- Corporate Identity, inklusive Namensgebung für diese Struktureinheit,
- Definition wissenschaftlicher Weiterbildung (bisher offen bzw. kein gemeinsames Verständnis) und Abgrenzung zu anderen Angeboten,
- Aufbauorganisation (Organigramm) als integrale Teilstruktur der ASH Berlin,
- Schnittstellen und -mengen mit grundständigem Bereich der ASH Berlin sowie Schnittstellenmanagement,
- Prozessbeschreibungen, inklusive Checklisten,
- Qualitätsmanagement mit Blick auf Ergebnisqualität (Festlegung von Kennziffern, Benchmarking) auf der Grundlage von Struktur- und Prozessqualität (Effektivität und Effizienz hinsichtlich des gesellschaftlichen Auftrags),
- Marketingstrategie aus Informationsinstrumenten entwickeln und geeignete Aktionsinstrumente in Personalpolitik, Dienstleistungspolitik, Kommunikationspolitik, Preispolitik, Distributionspolitik realisieren,
- Alumni-Management als übergreifende Aufgabe.

b) Schnittmenge unter funktionaler Perspektive

- ASH-Berlin-bezogene Integration und Beteiligung,
- Nutzung der ASH-Berlin-Infrastruktur im grundständigen Bachelor- und Masterbereich (Akkreditierung, Dolmetscher:in, Software usw.),
- Digitalisierung, Integration eines einheitlichen Systems,
- Dozent:innenmanagement, inklusive Vereinheitlichung der Vergütung von Lehrenden,
- Vorlesungsplanung, inklusive Material- und Raumplanung,
- Evaluationsrichtlinie,
- Standardisierung zur Beantragung bis Implementierung neuer und
- Absetzung nicht bedarfsgerechter Angebote (fehlende Nachfrage),
- Beratungsleistungen,
- Vertretungsregelungen der Koordinator:innen (Manager:innen) der Angebote definieren,
- Prüfungsamt,
- Immatrikulation/Exmatrikulation,
- Förderungsmanagement.

Bei der vorstehenden Aufzählung handelt es sich um bestehende und in die Zukunft orientierte Gesichtspunkte und Aufgaben sowohl grundlegender als auch funktionaler Modalität, die unter Nutzung von Synergien in den drei Teilbereichen mit Blick auf die neu zu schaffende Struktureinheit gemeinsam ausgearbeitet und realisiert werden könnten. Mit einem derartigen gemeinsamen Vorgehen sind regelmäßig Beteiligungs- und Selbstwirksamkeitseffekte bei den Mitarbeitenden verbunden, die wertvolle Ressourcen im Changemanagement darstellen können (vgl. Kotter, 1996; Sprenger, 2007).

3 Konstitutive Entscheidungen zur Organisationseinheit „Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ der ASH Berlin

3.1 Zielgruppen

Grundsätzlich sind die Zielgruppen von den Stakeholdern einer Struktureinheit abzugrenzen (vgl. Brecht, 2005; Winkelmann & Rogalski, 2021). Zielgruppen stellen eine entscheidende Schnittmenge aller internen und externen Stakeholder dar, für die das Leistungsangebot der Organisationseinheit entwickelt und zugeschnitten wird. Bei den Stakeholdern handelt es sich ganz allgemein um Anspruchs- und Interessengruppen oder Einzelpersonen mit Ansprüchen und Interessen, die von dieser Organisationseinheit beeinflusst werden und/oder diese beeinflussen können (vgl. Busse von Colbe, Coenenberg, Kajüter et al., 2000).

Das Bestimmen der Zielgruppen ist Teil des strategischen Managements und basiert auf iterativen Prozessen als Top-down-, Bottom-up- bzw. im Gegenstromverfahren (vgl. Müller-Stewens & Lechner, 2016) zwischen dem Top-Management respektive der Hochschulleitung sowie den in diesem Fall drei Teilbereichen, die künftig in einer Geschäftseinheit zusammengeführt werden sollen.

Konstitutive Entscheidungen richten sich nach außen und nach innen, wie zu Zielgruppen, Leistungsprogramm, Aufbauorganisation (Struktur) und Ablauforganisation (Prozesse), Kooperation. Diese grundlegenden Entscheidungen haben langfristigen und massiven Einfluss auf die Ergebnisse und die Existenzsicherung der Einrichtung. Daher liegen sie ausschließlich in der Verantwortung des Top-Managements respektive der Hochschulleitung.

Hinsichtlich der Zielgruppen einer Organisationseinheit „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ der ASH Berlin lassen sich verschiedene Kategorisierungen vornehmen. Mit Blick auf die teilweise bestehende Praxis in den drei Teilbereichen könnten die Zielgruppen in primär und sekundär unterschieden werden. Andere Differenzierungsvarianten wären beispielsweise intern vs. extern, aktiv vs. passiv oder auch nach fachlich-inhaltlichen Gebieten. Für letztere Variante würde sich ein Fachbereichsbezug (vgl. Kapitel 1) anbieten, um hinsichtlich erforderlicher Denkhaltungen und Handlungen eine Passung zur vorhandenen Struktur zu fördern.

Beispielhaft, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sind für die Unterscheidung in primäre und sekundäre Zielgruppen die in Tabelle 1 getroffenen Zuordnungen denkbar.

Tabelle 1: Mögliche primäre und sekundäre Zielgruppen der neuen Organisationseinheit (eigene Darstellung)

Zielgruppen	
Primär	Sekundär
Mitglieder der ASH Berlin, explizit, z. B. Teilnehmende der ASH-Berlin-internen Veranstaltungsreihe Winterakademie	(potenzielle) Lehrende
Lehrbeauftragte	Studierende von anderen wissenschaftlichen Einrichtungen
Studierende	Fachinteressierte aus dem SAGE-Bereich (national und international)
Alumni, z. B. ehemalige Studierende, Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten, Mitarbeitende, Lehrbeauftragte, Hochschullehrende	Fachinteressierte interprofessionell und/oder interdisziplinär
Personal der Praxis- und Kooperationseinrichtungen, je nach enger oder weiter Definition von Alumni	Mitarbeitende der beteiligten Unternehmen, z. B. Reinigungsdienst, Gebäudesicherheit

3.2 Zweck, Nutzen und Ziele

Die nächste konstitutive Entscheidung bezieht sich auf das Nutzenversprechen, auf das sich die drei Teilbereiche einigen können (s. Abb. 1). Hierfür kann es sinnvoll sein, die zuvor identifizierte Schnittmenge der drei Teilbereiche zu vergegenwärtigen (vgl. Kapitel 2). Das Nutzenversprechen als Zweck, Nutzen und Ziele korrespondiert mit

der Zielgruppe (vgl. Kapitel 3.1) (vgl. Müller-Stewens & Lechner, 2016; Scheller, 2017; Winkelmann & Helmer-Denzel, 2022). Dieses Werteangebot des künftigen Gesamtbereichs „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ wäre unter dem Dach-Leitbild sowie den Grundsätzen der ASH Berlin, möglicherweise weiter differenziert unter dem Dach-Leitbild Lernen und Lehren der ASH Berlin zu entwickeln, um der Bedingung eines Zentralinstituts gemäß § 83 Absatz 1 Berliner Hochschulgesetz zu entsprechen. Dieser gemeinsame Schöpfungsprozess der drei Teilbereiche könnte mit der Definition wissenschaftlicher Weiterbildung an der ASH Berlin eingeleitet werden (s. Abb. 1).

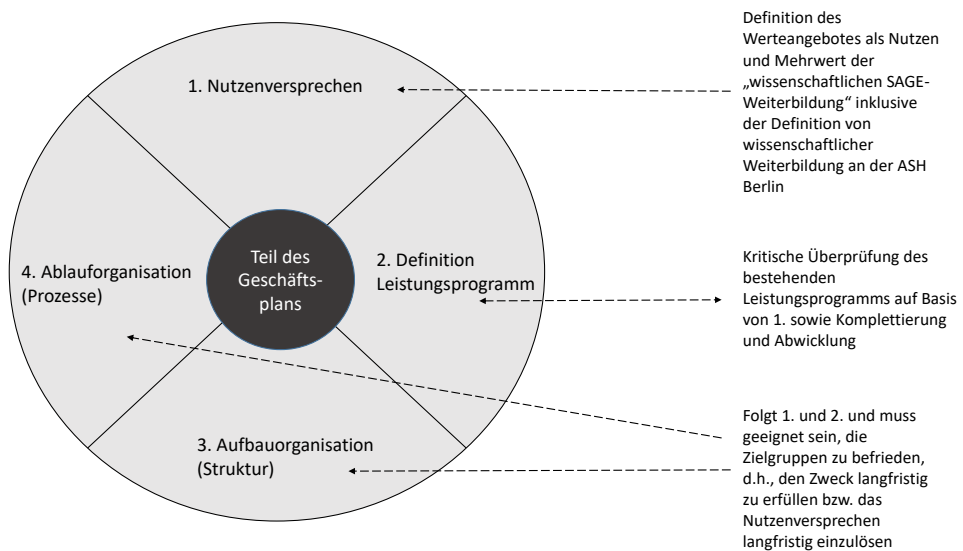


Abbildung 1: Phasen des grundsätzlichen Entwicklungsprozesses von Geschäftseinheiten (eigene Darstellung)

Als Schlüsselaufgaben dieses künftigen Gesamtbereichs konnten die Entwicklung, Organisation und Realisierung inklusive Forderungsmanagement von SAGE-spezifischen sowie wirtschaftlich tragfähigen Qualifizierungsangeboten im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung an der ASH Berlin, in Kooperationseinrichtungen und Inhouse bei externen Auftraggebern identifiziert werden.

In der Zusammenschau der vorliegenden Informationen soll die Beziehung zu den primären und sekundären Zielgruppen (vgl. Kapitel 3.1)

- Langfristig orientiert (auch in Patensystemen, Kooperationen),
- Serviceorientiert (impuls- und strukturgebend für Innovation, Bring- statt Holstruktur, zeitgemäße Infrastruktur),
- Nachhaltig und reflektiert (Evaluation, Bedarfserhebung, standardisierte Prüfung bestehender Angebote, Antragsstandard neuer Angebote)

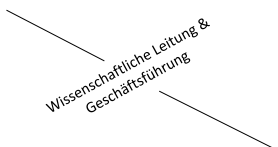
sein.

3.3 Leistungsprogramm und Aufbauorganisation

3.3.1 Option 1 Matrixorganisation

Die Festlegungen des Leistungsprogramms sowie der Aufbauorganisation stehen im Zusammenhang. Da die Ergebnisqualität von der Struktur und den Prozessen abhängt, liegen Entscheidungen zum Leistungsprogramm sowie zur Aufbauorganisation in der Verantwortung des strategischen Managements (vgl. Winkelmann & Rogalski, 2021).

Eine im ersten Drittel der dreijährigen Projektlaufzeit aufgrund der erwarteten positiven Effekte Top-down favorisierte Strukturoption ist die Matrixorganisation (s. Abb. 2). Vorteilhaft ist, dass in der konkreten Umsetzung der Matrixorganisation Spezialisierungen und besondere Motivationslagen der Mitarbeitenden hinsichtlich der Aufgabenzuordnung berücksichtigt werden können. Ebenso sind Vertretungen möglich, sodass für die Zielgruppen, aber auch die internen Verwaltungsstrukturen die Kontinuität der Ansprechpersonen gewährleistet ist (vgl. Kapitel 3.2). Darüber hinaus existieren somit Korrektive als weiterer Aspekt des Qualitätsmanagements der Prozesse im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung.



	Weiterbildungsmanager:innen					
	Beratung	Prüfungsangelegenheiten, Im-/ Exmatrifikation	Marketing inklusive Networking, Befragungen	Dozent:innenmanagement inklusive Evaluation	Raum- & Ausstattungsmanagement	Controlling inklusive Förderungsmanagement
Leistungsprogramm	Master Biografisches und Kreatives Schreiben					
	Master Intercultural Conflict Management					
	Master Kinderschutz – Dialogische Qualitätsentwicklung in den Frühen Hilfen und im Kinderschutz					
	Master Soziale Arbeit: Klinische Sozialarbeit					
	Master Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung - Schwerpunkt Kindheitspädagogik					
	Master Social Work as a Human Rights Profession					
	Master Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession					
	Master Sozialmanagement					
	Zertifikatskurse, Seminare					
	Alumnitag, Events					

Abbildung 2: Transfer des Ist-Standes des Leistungsprogramms der drei Teilbereiche in eine Matrixorganisationsstruktur (eigene Darstellung)

Nach entsprechender Ausdifferenzierung inklusive Budgetierung der Leistungen und Verantwortungsübernahmen wäre zu prüfen, ob die Rolle der wissenschaftlichen Leitung für die neu zu schaffende Organisationseinheit durch die Studiengangsleitungen der weiterbildenden Masterprogramme im rollierenden Modell realisiert und wie diese Funktion ausgestaltet werden kann. Als Turnus könnte ein drei- oder vierjähriger Rhythmus in Anlehnung an die sonstige Praxis und an Gremienwahlzyklen infrage kommen. In ähnlicher Weise könnte die Rolle der Geschäftsführung von den Mana-

ger:innen wahrgenommen werden. Die eingesetzten, professoralen Studiengangsleitungen der weiterbildenden Masterprogramme waren im Analysezeitraum ebenfalls in den grundständigen Studienprogrammen tätig. Blicke dies so, wäre eine Verankerung der neuen Organisationseinheit in den für die grundständige Lehre vorgehaltenen Strukturen der Verwaltung und Selbstverwaltung der Hochschule per se gegeben. Eine ähnliche Verankerung wäre für die Manager:innen vorstellbar, die sowohl in den Gremien der Selbstverwaltung aktiv mitwirken könnten als auch in den verwaltenden Strukturen, so beispielsweise in der Hochschulkommunikation, dem Lehrbetrieb oder dem Prüfungsamt. Diese Verankerung war eine Bedingung für die zu konzipierende Struktureinheit „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“, die explizit keine Einrichtung außerhalb der ASH Berlin, sondern als zentrale Einrichtung operieren soll (vgl. Kapitel 2).

Zu den organisationalen Befunden (vgl. Nührich, 2001) zählen unter anderem Auswirkungen der Umstrukturierung auf die Prozesse und damit auf die Ergebnisqualität der ASH Berlin. In der Zusammenschau aller Aspekte scheint die Matrixorganisation für die Ist-Situation der ASH Berlin während des Analysezeitraums nicht geeignet. In diesem untersuchten Fall bedarf es anstatt der Matrixorganisation einer weniger vernetzten und agilen Struktur mit geringerem Kommunikations- und Gestaltungsaufwand sowie geringeren anfänglichen Reibungsverlusten an den Schnittstellen. Die zunächst Top-down favorisierte Matrixorganisation kann insofern nicht empfohlen werden.

3.3.2 Option 2 Spartenorganisation

Eine Strukturoption, die im Kern den Ist-Stand zum Projektstart weitestgehend widerspiegelt, ist die Spartenorganisation. Sie stellt sich in einem zentralen Servicebereich „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ wie in Abbildung 3 veranschaulicht dar. Unter Berücksichtigung aller gegebenen Bedingungen der ASH Berlin im Analysezeitraum scheint die Spartenorganisation einer stärker vernetzten und eher agilen Organisationsform, wie sie die Matrixorganisation darstellt, überlegen, wenngleich auch für die Spartenorganisation Vor- und Nachteile im Rahmen der konstitutiven Entscheidung abzuwägen sind (s. Tab. 2).

Die Abbildung 3 verdeutlicht die herausgestellte Rolle des Teilbereiches Alumni-Netzwerk. In Abhängigkeit vom Leistungsprogramm der künftigen Struktureinheit (s. Abb. 1), das heißt, ob das Leistungsangebot des Teilbereiches Alumni-Netzwerk tatsächlich innerhalb des Zentralinstitutes realisiert werden soll, verändert sich die Aufbauorganisation (s. Abb. 3). Das Alumnimanagement ist aufgrund der Effekte für die nachhaltige Hochschulentwicklung zur Realisierung des gesellschaftlichen Auftrags von eminenter Bedeutung für die Hochschule und stellt ein Querschnittsanliegen dar (vgl. Rohlmann, 2011). Aus diesem Grund sollte das Alumnimanagement bei zentraler Organisation eine herausragende Position einnehmen (vgl. Schägerl, 2016), optional als Stabsstelle der Hochschulleitung mit Berichtspflichten und ohne Weisungsbefugnisse.

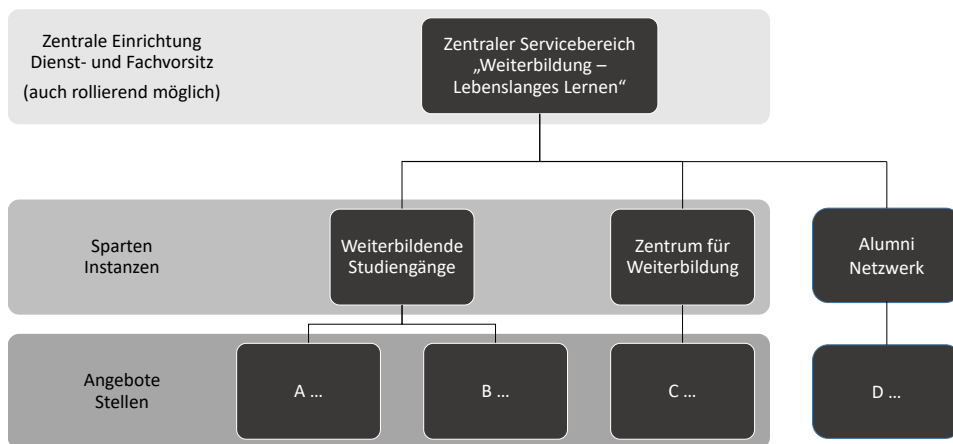


Abbildung 3: Weitestgehender Ist-Stand als Spartenorganisation zum Projektstart (eigene Darstellung)

Neben der zentralen (z. B. Präsidium, Zentraler Servicebereich, Hochschulkommunikation) sind die dezentrale (z. B. Fachbereiche) oder die hybride (übergreifende Tätigkeit zentral organisiert, spezifische Aufgaben dezentral organisiert) Aufbauorganisation weitere geeignete Optionen für den Teilbereich „Alumni-Netzwerk“.

3.3.3 Typische Vor- und Nachteile der projektrelevanten Organisationsformen

De facto weist jede Organisationsform Vor- und Nachteile auf (vgl. Ellebracht, Lenz, Geiseler et al., 2018; Scheller, 2017; Winkelmann & Helmer-Denzel, 2021). Typische vor- und nachteilige Gesichtspunkte der Matrixorganisation sowie der Spartenorganisation sind in Tabelle 2 aufgelistet.

Tabelle 2: Vor- und Nachteile der projektrelevanten Organisationsformen (eigene Darstellung) (Die Tabelle stellt die Vor- und Nachteile für die Matrix- und Spartenorganisationsform gegenüber.)

Struktur	Vorteile	Nachteile
Matrix	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsame Ziele werden unter stärkerer Beteiligung aller entwickelt, transparent und dadurch klar kommuniziert. Gemeinsames sinnstiftendes Wirken. Die Teams bestehen aus Expert:innen der beteiligten Bereiche. Das Nutzen von Synergien durch die Kompetenzbündelung sorgt für Zeit- und damit Kostenersparnis. Flexibilität nach außen nimmt zu, da die Mitarbeitenden ihre Kompetenzen parallel in verschiedene Leistungsangebote einfließen lassen und somit das Know-how geteilt wird. Individuelles und organisationales Wissensmanagement wird gefördert. Die Mitarbeitenden können sich fachlich breiter als Spezialist:innen des eigenen Bereichs einbringen. Dies führt zu mehr Selbstwirksamkeit und Motivation. 	<ul style="list-style-type: none"> Im Entwicklungsprozess ungeklärte Verantwortlichkeiten führen zu langsameren Entscheidungen und resultieren dem höheren Konfliktpotenzial zwischen Leitungen (teilweise auch Mitarbeitenden). Die Organisationsstruktur ist komplex. Der Aufwand für Koordination und Verwaltung der Organisation steigt. Hohe Identifikation mit Gesamtziel und Verantwortungsübernahme für das gemeinsame Ergebnis erforderlich. Erfolg ist nicht einzelnen Personen zuschreibbar. Überforderung der Mitarbeitenden durch den Einsatz in verschiedenen Studienprogrammen und Bildungsangeboten.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Struktur	Vorteile	Nachteile
	<ul style="list-style-type: none"> Die abteilungsübergreifende Teamarbeit wird fokussiert, wodurch Abteilungssilos aufgebrochen werden. 	ten, respektive Teams und Vorgesetzten.
Sparte	<ul style="list-style-type: none"> Entlastung der Führungsebene, insbesondere durch Einziehen weiterer Leitungs- und Führungsebenen wie Teamleitung, Gruppenleitung. Bündelung von Fachwissen, Kompetenz und Performanz, insbesondere in den primären Aktivitäten. Flexibilität innerhalb der Gruppe. Erhöhte Mitarbeitendenmotivation auch durch Konzentration und entwickelte Routinen, Netzwerk, persönliches Image, Aufgaben- und Gebietsidentifikation etc. Getrennte Erfolgsbeurteilung, inklusive getrennte Kennziffern, die der jeweiligen Sparte optimal entsprechen. 	<ul style="list-style-type: none"> Divisionsegoismus, „es menschtelt“. Synergieeffekte können nicht ausreichend entwickelt und genutzt werden, insbesondere bei den sekundären Aktivitäten wie Personalmanagement, Marketing, Finanzen/Controlling inklusive Forderungsmanagement, Referent:innenmanagement, Einkauf, Raum- und Ausstattungsmanagement. Verluste von Lerneffekten. Absprachen und gemeinsame Entscheidungen aller Divisionen sind ressourcenintensiv. Parallelstrukturen reichen auch in die internen Organisationsstrukturen sowie in die externen (Kooperations-)strukturen hinein.

Wesentlich ist, dass die Organisationsform Einfluss auf die langfristige Existenzsicherung der Einrichtung im Sinne der langfristigen Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags und Nutzens hat. Daher ist die Zukunftsvision als insgesamtes Einrichtungskonzept zwingend zu berücksichtigen. Die einmal gewählte Organisationsform bzw. deren Implementierung ist nur mit großem Ressourcenverbrauch für die Umstrukturierung änderbar. Unter anderem verlangt die erfolgreiche Implementierung ein professionelles Changemanagement, das Commitment der Beteiligten, insbesondere der formell Verantwortlichen, sowie die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen (vgl. Kotter, 1996; Sprenger, 2007; Winkelmann & Raupach, 2022).

4 Fazit

Im Rahmen der „Schwerpunktprofessur für qualitätsgesicherte Strukturentwicklung in Studium und Lehre – Schwerpunkt Weiterbildung“ wurde untersucht, welche Aspekte für eine qualitätsgesicherte Struktur, die sich als langfristige Wertschöpfung im Sinne der Ergebnisqualität widerspiegelt, relevant sind. Ursprünglich verfolgte die Hochschulleitung mit diesem Projekt das übergeordnete Ziel, die drei Teilbereiche:

1. Alumni Netzwerk,
2. Weiterbildende Masterstudiengänge und
3. Zentrum für Weiterbildung

künftig zu einem Gesamtbereich strategisch, strukturell und organisational als Zentralinstitut „Wissenschaftliche Einrichtung Weiterbildung – Lebenslanges Lernen“ der ASH Berlin zusammenzuführen (vgl. Kapitel 1).

Derartige Entscheidungen nach innen haben konstitutiven Charakter, das heißt, sie haben entscheidende Relevanz für die Existenz einer Einrichtung. Daher basieren sie auf tiefgründigen Analyseergebnissen und werden ausschließlich vom Top-Management (hier Hochschulleitung) getroffen. Bei einer Bestandsorganisation erfordern Strukturentwicklungen, insbesondere die Zentralisierung oder die Konzentration von Teilbereichen, ein begleitendes, professionelles Changemanagement. Dies umfasst auch die Ausstattung mit entsprechenden Ressourcen aller Beteiligten und mit entsprechenden Verantwortlichkeiten. Projekte sind gemäß DIN-Norm 69901 gekennzeichnet durch Anfang und Ende sowie durch die Option des Scheiterns. Daher sind sie per definitionem im Kontext einschneidender organisationaler Veränderungen wie der Aufbauorganisation geeignet, Daten zu recherchieren und Ableitungen für Entscheidungsvorlagen anzustellen. Da Umstrukturierungen stets mit Einschnitten, Widerständen, Reibungsverlusten einhergehen, hat die Hochschulleitung diese nachteiligen Aspekte gegenüber sich aus der Umstrukturierung ergebenden mittel- und langfristigen Vorteilen sowie mit Blick auf das Gesamtkonzept der Hochschule äußerst kritisch abzuwägen (vgl. Kapitel 2 und 3).

Top-down wurde, insbesondere durch die damit einhergehende Vernetzung in die Bestandsorganisation sowie in das künftige Zentralinstitut, zunächst die Matrixorganisation als Best Practice identifiziert. In der Zusammenschau aller organisationalen Befunde kann diese Organisationsform nicht empfohlen werden. Im Analysezeitraum bildet die Spartenorganisation im Kern die Struktur vor dem Projektstart ab und scheint vergleichsweise geeigneter, das übergeordnete Ziel der Hochschulleitung realisieren zu können (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.2).

Im Hinblick auf die massiven Veränderungen der Bestandsorganisation aufgrund von Wachstum im grundständigen Bereich, Fachbereichsgründungen, neuer Grundordnung, personeller Hochschulleitungsänderungen sowie den mit der Implementierung einer Struktureinheit einhergehenden Irritationen der Bestandsorganisation wurden bereits während der Projektlaufzeit Eingrenzungen des Arbeitspaket-Gegenstands und -Ziels vorgenommen. Insofern lag der Fokus auf dem Teilbereich Alumni-Netzwerk und dahingehenden Überlegungen zur strukturellen Verankerung (vgl. Kapitel 1).

Bis dato weist das Organigramm der ASH Berlin die drei Teilbereiche 1. Alumni-Netzwerk, 2. Weiterbildende Masterstudiengänge und 3. Zentrum für Weiterbildung unverändert im Vergleich zum Stand vor dem Projektstart aus (vgl. Kapitel 1, ASH Berlin, o. J.). Demgemäß wurden bislang keine Umstrukturierungen der drei Teilbereiche oder lediglich des Teilbereichs Alumni-Netzwerk vorgenommen.

Literatur

- Alice-Salomon-Hochschule. (o. J.). *Sage SAGE! Systemrelevante Akademisierung gender- und diversitygerecht etablieren. Professorales Personal für SAGE-Disziplinen*. Zugriffen am 26.01.2025, von <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/organisation/sage-sage/projektprofil/>
- ASH Berlin. (o. J.). *Organisation*. Zugriffen am 26.01.2025, von <https://www.ash-berlin.eu/hochschule/organisation/>
- Brecht, U. (2005). *BWL für Führungskräfte. Was Entscheider im Unternehmen wissen müssen*. Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96341-3>
- Busse von Colbe, W., Coenenberg, A. G., Kajüter, P. & Linnhoff, U. (2000). *Betriebswirtschaft für Führungskräfte. Eine Einführung in wirtschaftliches Denken und Handeln für Ingenieure, Naturwissenschaftler, Juristen und Geisteswissenschaftler*. Schäffer-Poeschel.
- Ellebracht, H., Lenz, G., Geiseler, L. & Osterhold, G. (2018). *Systemische Organisations- und Unternehmensberatung: Praxishandbuch für Berater und Führungskräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21476-0>
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change. Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern*. Franz Vahlen.
- Müller-Stewens, G. M. & Lechner, C. (2016). *Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen*. Schäffer-Poeschel.
- Nührich, K. P. (2001). *Unternehmensdiagnose. Ein Führungsinstrument zur Sicherung der nachhaltigen Existenzfähigkeit von Unternehmen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-56751-3_2
- Rohlmann, A. (2011). *Professionelles Alumni-Management im deutschen Hochschulsektor: Status quo, Einflussfaktoren und Perspektiven*. Dr. Kovac.
- Schägerl, C. (2016). *Alumni-Netzwerke von Unternehmen: Theoretische und praktische Perspektiven (essentials)*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13620-8>
- Scheller, T. (2017). *Auf dem Weg zur agilen Organisation. Wie Sie Ihr Unternehmen dynamischer, flexibler und leistungsfähiger gestalten*. Franz Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800652723>
- Sprenger, R. K. (2007). *Vertrauen führt. Woraufes im Unternehmen wirklich ankommt*. Campus.
- Winkelmann, C. & Helmer-Denzel, A. (2021). *Teambuilding leicht gemacht – Von der Projekt-idee zum Teamerfolg*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/86177-000>
- Winkelmann, C. & Helmer-Denzel, A. (2022). *Zielgerichtete Kommunikation: Von A wie Anstoß bis Z wie Zwei-Spalten-Methode*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/86230-000>
- Winkelmann, C. & Raupach, M. (2022). Konstitutive Entscheidungen. Teil 2. Wie alles miteinander verkettet ist. *Training. Therapie & Digitalisierung*, 2, 128–129.
- Winkelmann, C. & Rogalski, C. (2021). *BWLicht für Gesundheitsberufe. Plan-Do-Check-Act für Klinik und Praxis*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/86132-000>
- Winkelmann, C., Rogalski, C. & Karluß, J. (2025). *Wissensmanagement in der beruflichen Laufbahn. Fachkräfte für Gesundheit gewinnen und halten*. Hogrefe.

Lehraufträge in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wie Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement einer gemeinsamen Herausforderung durch bedarfsorientierte Lehrendensupportangebote begegnen können

FARINA RENSINGHOFF, JONAS MENZE

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert eine strategische Zusammenarbeit von Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik zur Förderung der Lehrqualität beim Einsatz externer Lehrender in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Hochschuldidaktik unterstützt dabei die Hauptprogrammplanenden und trägt von der Mikro- bis zur Makroebene entscheidend zur Planung und Weiterentwicklung von Lehrkonzepten bei. Externe Lehrende werden hierzu in ein umfassendes Supportsystem eingebunden, das neben einem Grundlagenworkshop und Vernetzungsangeboten auch digitale Tools und KI-gestütztes Lernen umfasst, um ihre Lehre bedarfsorientiert zu optimieren. Dabei agieren sie sowohl als Lehrende als auch als Lernende, was ihre didaktischen Fähigkeiten und das Verständnis der Studierendenperspektive vertieft. Das Angebot zielt dabei gleichermaßen auf eine Steigerung der Motivation sowie der Kompetenz der Lehrenden und ist eingebunden in einen Kreislauf zur iterativen Qualitätsentwicklung.

Schlüsselwörter: wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung, Lehrendensupport, Kompetenzentwicklung

Abstract

The article focuses on the strategic cooperation between quality management and university didactics to promote teaching quality in the employment of external lecturers in academic continuing education. University didactics supports the main program planners and makes a decisive contribution to the planning and further development of teaching concepts from the micro to the macro level. External lecturers are integrated into a comprehensive support system that includes a basic workshop and networking opportunities as well as digital tools and AI-supported learning in order to optimize their teaching in line with requirements. They act as both teacher and learner, deepening their didactic skills and understanding of the student perspective. The program aims to increase both the motivation and competence of teachers and is integrated into a cycle of iterative quality development.

Keywords: Scientific further education, University didactics, Quality development, Teacher support, Skills development

1 Einleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben Hochschulen die Möglichkeit, innovative Themen und aktuelle Bedarfe des Arbeitsmarktes agil zu adressieren. Sind die organisatorischen Voraussetzungen einmal geschaffen und die Prozesse an der Hochschule definiert, können im Idealfall in kurzer Zeit neue Angebote an den Markt gebracht werden (vgl. Faulstich & Oswald, 2010, S. 13). In besonderem Maße gilt dies für Zertifikatsangebote, da diese keiner Akkreditierungspflicht unterliegen und sich aufgrund ihrer überschaubaren Anforderungen, Kosten und Struktur auch als Testballon für die Vermarktungsfähigkeit umfassender Weiterbildungsstudiengänge eignen. Denn charakteristisch für die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Nachfrage- und Praxisorientierung (vgl. Sweers, 2022), sodass es sich zumeist um sehr anwendungsbezogene Angebote in fach- bzw. berufsspezifischen Marktsegmenten handelt (vgl. Borgwardt, 2016a, S. 29).

Impulse für neue Weiterbildungsangebote kommen häufig von den Hochschullehrenden (vgl. Faulstich & Oswald, 2010, S. 11). An Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sind diese in besonderem Maße mit der Berufspraxis vernetzt und mit Unternehmen im Austausch. Durch ihre Kontakte in die Praxis registrieren sie die Bedarfe von Unternehmen und anderen Akteur:innen hinsichtlich benötigter Fachkräfte und Expertise. Doch nicht immer bringen die initiiierenden Hochschullehrenden das gesamte erforderliche Fachwissen selbst mit – und nur bei sehr kompakten Angeboten können sie das Gros der Lehre neben ihren Verpflichtungen im Hauptamt selbst gestalten (vgl. Kahl, 2022). Gerade in der praxisbezogenen Ausgestaltung von Angeboten liegt es daher nahe, Teile des Curriculums mithilfe von Lehraufträgen durch externe Expert:innen lehren zu lassen.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet mit Blick auf die Lehrqualität die Herausforderungen, die sich aus dieser Verpflichtung von Lehrbeauftragten bzw. externen Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen für die angebotstragende Hochschule ergeben, und präsentiert einen Lösungsansatz in Form eines innovativen, digital unterstützten Lehrendensupports. Entwickelt wurde dieser Ansatz im Kontext des sich derzeit in der Akkreditierung befindenden Weiterbildungsmasterstudiengangs „Sicherheit in der kerntechnischen Entsorgung“ an der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen, aus dessen Curriculum ausgewählte Inhalte ab dem Sommersemester 2025 in Form von fünf Certificates of Advanced Studies studiert werden können. Das Konzept für dieses Weiterbildungsangebot wurde von der Westfälischen Hochschule in enger Abstimmung mit Vertreter:innen aus Industrie und Behörden entwickelt. Ziel ist es, zum langfristigen Erhalt jener Kompetenzen beizutragen, die für die sichere Entsorgung radioaktiver Reststoffe entlang der Prozesskette vom Rückbau der stillgelegten Kernkraftwerke bis zur Einlagerung in ein noch zu errichtendes Endlager benötigt werden. „Denn neben den allgemeinen wirtschaftlichen Herausforderungen – demografischer Wandel, Fachkräftemangel, sinkende Absolventenzahlen in technischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen – steht diese Branche vor dem besonderen Problem eines Nach-

wuchsmangels, der durch den beschlossenen Atomausstieg verstärkt wird“ (Gutberlet & Menze, 2024, S. 67). Dieser gesellschaftlich dringend erforderliche Kompetenzerhalt kann nur gelingen, wenn die Expert:innen von heute ihr Wissen an zukünftige Fachkräfte weitergeben, bevor sie aus dem Berufsleben ausscheiden. Diese spezifischen Bedingungen – allen voran der angestrebte Kompetenzerhalt – führen im vorliegenden Fall zu einem außergewöhnlich hohen Anteil an externen Lehrenden im Studienprogramm. Die hiermit einhergehenden Herausforderungen werden im Folgenden diskutiert.

2 Herausforderungen externer Lehrgestaltung

Die Gestaltung der Lehre durch externe Lehrbeauftragte stellt das Qualitätsmanagement und die Hochschuldidaktik der anbietenden Hochschule gleichermaßen vor Herausforderungen. Dies beginnt bereits bei der Gewinnung der externen Lehrenden. Neben der fachlichen Kompetenz und der Bereitschaft, die erforderlichen zeitlichen Ressourcen aufzubringen, wird seitens der Lehrenden die erforderliche pädagogische bzw. didaktische Eignung in der Regel vorausgesetzt. Zugleich zeigt sich in der Praxis, dass es nicht selbstverständlich ist, Lehrende mit diesem Set an Qualifikationen zu finden und auch längerfristig halten zu können (vgl. Borgwardt, 2016b, S. 56).

Demgegenüber steht ein hoher didaktischer Anspruch der Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden (vgl. Stelzig-Willutzki et al., 2016, S. 156), die vielfach berufsbegleitend studieren und bereits mit beiden Beinen im Leben stehen, ihr Weiterbildungsengagement also mit beruflichen und familiären Pflichten in Einklang bringen müssen. Darüber hinaus gehen Weiterbildungsangebote auch mit nicht unerheblichen Entgelten für die Teilnahme einher, was ebenfalls auf eine hohe Erwartungshaltung einzahlt.

Insbesondere mit Blick auf die Vermittlung von Future Skills – denen in der Weiterbildung ein ganz besonderer Wert zukommt – zeigt sich, dass didaktische Kompetenzen dynamisch sind und kontinuierlicher Anpassung und Weiterentwicklung bedürfen (vgl. Hanft et al., 2016, S. 117). Allein die Entwicklungen, die sich aus der derzeitigen Verbreitung von KI-Anwendungen gleichermaßen für die Weiterbildungsinhalte als auch für die Lehr- und Prüfungsgestaltung ergeben, stellen auch hauptberuflich Lehrende vor fortwährende Herausforderungen. Die Hochschule sollte sich unter Qualitätsaspekten also keineswegs damit begnügen, wenn potenzielle Lehrende vergangene Lehrerfahrungen vorweisen können, sondern sie in ihrem individuellen didaktischen Weiterbildungsprozess aktiv unterstützen.

Aus organisatorischen und rechtlichen Gründen stehen der Hochschuldidaktik zur Unterstützung dieses Prozesses im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel allerdings nur begrenzte Kapazitäten zur Verfügung. Bedingt durch die rechtliche Notwendigkeit der Trennungsrechnung müssen auch die hochschuldidaktischen Ressourcen, die in Weiterbildungsangebote fließen, einkalkuliert werden und sich aus Teilnahmegebühren bzw. Entgelten refinanzieren. Noch kritischer wird es,

wenn die wissenschaftliche Weiterbildung nicht auf öffentlich-rechtlicher, sondern auf privatrechtlicher Grundlage angeboten wird. In diesem Fall vergibt die Hochschule keine Lehraufträge, sondern verpflichtet externe Lehrende beispielsweise mithilfe von Honorarverträgen, sofern es sich nicht um Professor:innen handelt, die im Nebenamt in der Weiterbildung tätig sind, oder eine längerfristige Planungssicherheit ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis ermöglicht. In der Folge des sogenannten „Herrenberg-Urteils“ von 2022, in dessen Zuge eine Sonderrechtsprechung aufgehoben wurde, nach der lehrende Tätigkeiten als selbstständige Tätigkeiten zu betrachten waren, werden die rechtlichen Voraussetzungen für die Beschäftigung von Honorarlehrkräften mittlerweile deutlich enger ausgelegt (vgl. Wenig, 2024). Daher gilt es in diesen Fällen mindestens darauf zu achten, dass die Kostenübernahme umfangreicher didaktischer Weiterbildungsangebote durch die Hochschule nicht dem Eindruck einer Einbindung in den Betriebsablauf und damit der Scheinselbstständigkeit Vorschub leistet (vgl. Koch, 2024).

Wie kann die Hochschuldidaktik also vor diesem Hintergrund ansetzen, externe Lehrende ansprechen und dazu beitragen, ein bestmögliches Qualitätsniveau in der didaktischen Gestaltung der Lehre in den Weiterbildungsangeboten sicherzustellen?

3 Ungenutzte Potenziale hochschuldidaktischer Angebotsplanung

Die Hochschuldidaktik wird oftmals als Service-Einheit auf die Ebene der Studiengangs- (Mesodidaktik) oder sogar Modulebene (Mikrodidaktik) reduziert. Dabei hat die Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Disziplin großes Potenzial, auch darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftsforschung zu leisten (vgl. Reinmann, 2018). Ihr Gestaltungspotenzial umfasst auch die Angebotsentwicklung, indem sie sich von der Mikroebene der Angebotsrealisierung (s. Abb. 1: Mikrodidaktik) über die Mesoebene der Angebotsplanung (s. Abb. 1: Mesodidaktik) bis in die Makroebene der gesamten Programmplanung über einzelne Angebote hinaus erstreckt (s. Abb. 1: Makrodidaktik).

Die didaktische Planung der Angebote gibt nicht nur eine (Lern-)Zielrichtung vor, sondern schafft damit auch einen grundlegenden Rahmen für die Evaluation der Angebote, die ihrer qualitativen Weiterentwicklung zugrunde liegt. Die Ebenen der Mikro- und Mesodidaktik umfassen den Kern der Angebote und sind weiterhin auf die Angebotsplanung begrenzt. Die übergeordnete Programmplanung, welche sich von der Bedarfsermittlung aller Adressat:innen bis zur Programmevaluation erstreckt, wird demgegenüber auf der Makroebene lokalisiert (s. Abb. 1: Programmplanung – Makrodidaktik).

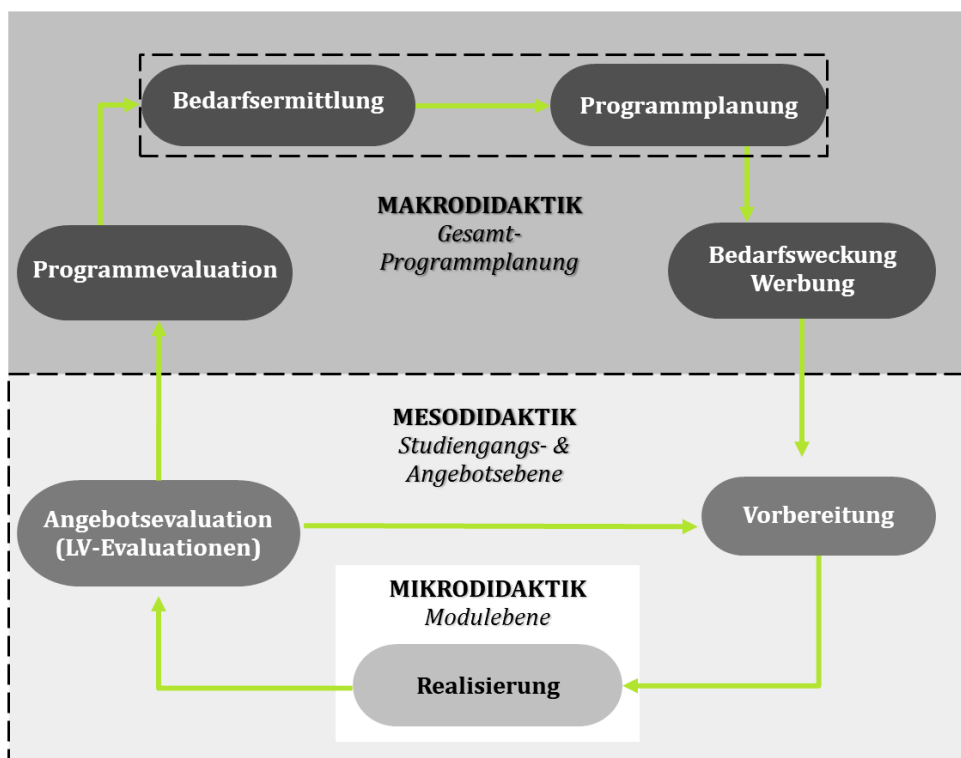


Abbildung 1: Professioneller Handlungszyklus zur Programmplanung mit den drei Ebenen der hochschuldidaktischen Supportaktivität. Die Makrodidaktik auf Ebene der Gesamt-Programmplanung. Die Mesodidaktik auf Studiengangs-/Angebotsebene und die Mikrodidaktik auf Lehrveranstaltungs-/Modulebene (Eigene Abbildung. Verändert nach Weinberg 2000; modifiziert durch Reich-Claassen & Hippel, 2018, S. 282)

Warum sollte die Einbeziehung der Hochschuldidaktik nun bereits auf der Makroebene erfolgen, obwohl dort noch keine Angebotsplanung stattfindet? Bestandteil der ersten Schritte der Bedarfsermittlung und der folgenden Programmplanung ist eine Zielgruppendefinition, welche die Frage nach dem Adressat:innenkreis umfasst. Eine Besonderheit liegt nun darin, dass neben den zukünftigen Studierenden auch die Lehrenden selbst zu den Adressat:innen gezählt werden können. In der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden die externen Lehrenden durch ihren besonderen Bedarf an Lehrqualifizierung (vgl. Seitter, 2014; Reich-Claassen, 2019, S. 290) dabei einen eigenen Adressat:innenkreis innerhalb des Programms, der in der Gesamtstruktur zu berücksichtigen ist. Die Bedarfe der Adressat:innen werden anschließend aus dem Wechselspiel zwischen Lernzielen, Inhalten und Kompetenzanforderungen abgeleitet. Die Makrodidaktik ist folglich bereits bei der Bedarfsermittlung der Adressat:innen ein signifikanter Einflussfaktor für die Gesamtprogrammplanung, da neben der Planung der Angebote für Studierende auch die (Weiter-)Qualifizierung der Lehrenden, die diese Angebote realisieren sollen, berücksichtigt werden muss. Hiervon unabhängig

ist ein hochschuldidaktischer Support auf der Meso- und Mikroebene natürlich weiterhin erforderlich.

Externe Lehrende, die über eine hohe Praxisexpertise verfügen, jedoch nicht hauptamtlich lehren, sind gleichzeitig auch Lernende im Rahmen der flankierenden hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote. Externe Lehrende, die ihre Lehrtätigkeit neben einer Vollzeitbeschäftigung ausüben, haben dabei ähnliche Voraussetzungen und Bedarfe wie die Lernenden. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden drei Anforderungsbereiche definiert (vgl. Cendon et al., 2020, S. 24): Die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung muss sich 1.) im Vergleich zur grundständigen Lehre stärker an der Erwachsenenbildung orientieren (vgl. Tresp, 2023). Die Didaktik der Erwachsenenbildung fordert andere Lehrkompetenzen innerhalb der Angebotsplanung und Durchführung als die noch eher schulisch orientierte grundständige Hochschullehre. Im Fokus stehen die Studierenden und ihre Bedürfnisse. 2.) sollte die Lehre bedarfsgerecht, reflexiv und anwendungsorientiert auf dem Vorwissen der Studierenden aufbauen und eine enge Theorie-Praxisverzahnung aufweisen (vgl. Stelzig-Wilutzki et al., 2016, S. 156). Es obliegt den Lehrenden, einen positiven Umgang mit Heterogenität und Partizipation innerhalb ihrer Lehrangebote zu ermöglichen. 3.) Die Anforderungen, die sich aus der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie ergeben, machen flexible zeitliche und räumliche Angebotsstrukturen erforderlich (vgl. Cendon et al., 2020, S. 24 ff.). Die Kompetenz zur Gestaltung entsprechender Lehrformate, wie beispielsweise Blended-Learning-Szenarien und asynchrone Selbstlernangebote, ist daher essenziell. Zudem sollten die Lehrenden die synchronen Präsenzzeiten für die entsprechende (Lehr-)Praxis und zur (eigenen Lehr-)Kompetenzentwicklung nutzen. Die Berücksichtigung der genannten Anforderungen bildet damit eine wesentliche Grundlage für die Identifikation ihrer Weiterqualifizierungsbedarfe. Eine Herausforderung für Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement ist dabei, dass keine spezifischen, empirisch gestützten Modelle zur Lehrendenqualifizierung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung existieren (vgl. Reich-Claassen, 2019, S. 279 und S. 294 f.). Empirische Untersuchungen von Konzepten zur didaktischen Weiterbildung sind in der Regel auf Vollzeitlehrende beschränkt (vgl. Hanft et al., 2016, S. 116 ff.). Befragungsergebnisse der Studie von Schmid und Wilkesmann (2018) zu Motivationsaspekten von Lehrendenengagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung ergaben, dass der individualisierte Support der Lehrenden einen positiven Einfluss auf deren Lehrmotivation hat (vgl. Schmid & Wilkesmann, 2018, S. 27 ff.). Spätestens seit Veröffentlichung der Hattie-Studie aus dem Jahr 2008 ist zudem bekannt, dass die Rolle der Lehrperson entscheidend für die Lernmotivation und damit auch für den Lernerfolg der Lernenden ist (vgl. Hattie, 2008, S. 24). Eine motivierte und qualifizierte Lehrperson nimmt dadurch einen entscheidenden Einfluss auf die Lehrqualität und mittelbar auf die Angebotsqualität.

4 Lösungsansatz: Bedarfsorientierte Lehrendensupportangebote

Der im Folgenden dargestellte Ansatz zur Förderung der Lehrqualität wurde unter Berücksichtigung der eingangs beschriebenen Herausforderungen sowie der gegebenen Ressourcenverfügbarkeiten im Kontext des oben beschriebenen Weiterbildungsangebots zur „Sicherheit in der kerntechnischen Entsorgung“ entwickelt. Er zielt auf die Bereitstellung eines individualisierten Supportangebots (s. Abb. 2; siehe auch Hanft et al., 2016, S. 117), das strukturell und konzeptionell an den Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgerichtet ist. Die Lehrenden vollziehen dabei gleichzeitig den Perspektivwechsel von Lehrenden zu Lernenden und profitieren von eigenen Lernerfahrungen, die in ihre Lehre transferierbar sind. Das dadurch gebildete Konstrukt des pädagogischen Doppeldeckers (vgl. Geißler, 1985, S. 42) ist ein bewährtes Konzept in der Lehrer:innen- und Erwachsenenbildung (vgl. Schmidt, 2001; Traub, 1999).

Lehrendensupport

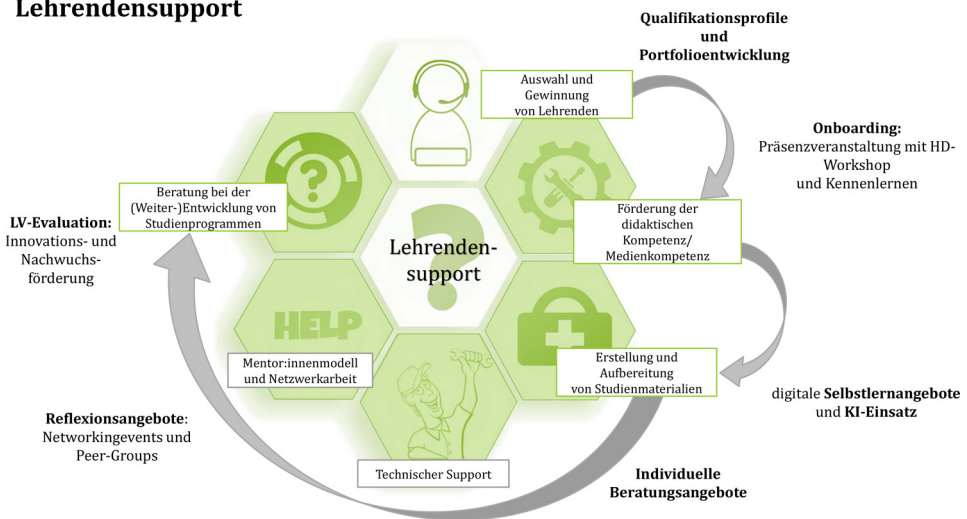


Abbildung 2: Elemente des Lehrendensupports. Der Support umfasst unterschiedliche Angebote innerhalb des Programmportfolios, die zeitlich angepasst an einen Programmverlauf aufeinander aufbauen. Die Lehrenden werden von der ersten Ansprache bis zur Weiterentwicklung des Programms mit unterschiedlichen Support- und individualisierten Weiterbildungsangeboten begleitet (Eigene Abbildung. Verändert nach Hanft et al., 2016, S. 117)

Die Auswahl und Gewinnung Lehrender erfolgt vornehmlich anhand von Qualifikationsprofilen. Diese erheben neben fachlicher Expertise auch (Lehr-)Erfahrungen und Kompetenzen zur Entwicklung guter Lehre. Die gezielt persönliche Ansprache potenzieller Lehrender erfolgt durch die Angebotsleitung und über Unternehmenskooperationen. Die persönliche Ansprache erhöht nicht nur die Verbindlichkeit, sondern steigert ebenfalls die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der angesprochenen Lehrenden.

Sind die erforderlichen Voraussetzungen sowie die Bereitschaft zur Übernahme der Lehre gegeben, werden gemeinsam mit den erforderlichen Daten zur Vertragserstellung systematisch auch die didaktischen Vorerfahrungen erfasst. Anhand der erfassten Qualifikationsprofile sowie individueller Bedarfe werden individualisierte Angebotsportfolios zum Lehrendensupport erstellt.

Der Lehrendensupport knüpft somit an das Vorwissen und die Erfahrungen der Lehrenden an und erhöht das Relevanzempfinden, was wiederum die Motivation und den Lernerfolg steigern kann. Zu diesem Zweck werden die Lehrenden außerdem zu einem gemeinsamen Onboarding für einen Tag an die Hochschule eingeladen, um die Räumlichkeiten und das Supportteam sowie die anderen Lehrenden kennenzulernen und sich modulübergreifend auszutauschen und zu vernetzen. Der Vernetzungsscharakter wird zur Motivationssteigerung vor dem unternehmerischen Hintergrund der Lehrenden insbesondere mit Blick auf die Netzwerkmöglichkeiten beworben. Das Onboarding beinhaltet aber auch einen hochschuldidaktischen Grundlagenworkshop, der als offizieller Startimpuls dient, um die didaktische Lehrkompetenz zu fördern.

Unter Berücksichtigung der Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung werden den Lehrenden anschließend über das Lernmanagementsystem der Hochschule digitale, individuell wählbare Selbstlerneinheiten zur orts- und zeitunabhängigen Erweiterung der didaktischen (Medien-)Kompetenzen zur Verfügung gestellt. Ein über die Hochschule bereitgestellter Zugang zum KI-Tool ChatGPT-4o und ein begleitender Katalog getesteter Prompts, mit deren Hilfe Lehrende sich Unterstützung bei der lernzielorientierten Planung ihrer Lehrveranstaltungen sowie der Wahl und Gestaltung eines geeigneten Prüfungsmodus einholen können, ergänzen das Selbstlernangebot um einen hochschuldidaktischen Grundlagensupport. Die KI-Nutzung in Kombination mit dem bereitgestellten Prompt-Katalog orientiert sich in ihrer methodischen Anwendung – passend zum pädagogischen Doppeldecker – direkt an der Erstellung und Aufbereitung der eigenen Lehrkonzepte und Materialien. Die Lehrenden erfahren als Lernende die Perspektive ihrer Studierenden in ähnlichen bzw. identischen Lernsettings, wobei diese Kombination von selbstgesteuertem Lernen und eigener Lehrentwicklung bewusst zeiteffizient gestaltet ist und die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium berücksichtigt.

Mit dem Einsatz dieser Tools kann die Kreativität und Reflexion der Lehrenden buchstäblich zu jedem Zeitpunkt unterstützt werden. Bei Bedarf wird der KI-Einsatz aber auch durch individuelle Beratungsangebote der Hochschuldidaktik und weiteren technischen Support ergänzt. Dieses auf individuellen Bedürfnissen basierende, aber digital gestützte Vorgehen ermöglicht eine hohe Flexibilität unter Berücksichtigung der personellen Ressourcen seitens der Hochschuldidaktik und fördert neben der Lehrkompetenz auch die Medien- und Digitalkompetenzen der Lehrenden. Zudem wird eine signifikante Steigerung der Lehrmotivation und die damit einhergehende Verbesserung der Lehrqualität angestrebt (vgl. Schmid & Wilkesmann, 2018, S. 27).

Neben dem Onboarding sollen weitere Vernetzungsangebote den Lehrenden ermöglichen, ihre Lehr- und Lernerfahrungen in Peer-Groups frei oder hochschuldidaktisch begleitet zu reflektieren. Die Schaffung von Kennenlern- und Vernetzungsmöglichkeiten zum gegenseitigen Austausch und zur Reflexion über Lehren und eigenes

Lernen (vgl. Schmid & Wilkesmann, 2018, S. 27) stärkt, neben der fachlichen Vernetzung und der interdisziplinären Netzwerkarbeit, auch die Innovations- und Nachwuchsförderung. Die Möglichkeit, im Rahmen eines Mentoring-Modells erfahrene Lehrende um Best-Practice-Beispiele bitten zu können oder kollegiale Beratung zu Herausforderungen in der Lehrendenrolle einzuholen, fördert zusätzlich ein nachhaltiges Wissensmanagement. Die Reflexion der Lehrveranstaltungsevaluationen auf Mesoebene und die didaktische Beratung zur (Weiter-)Entwicklung von Studienprogrammen auf Makroebene tragen wiederum zu einer nachhaltigen, iterativen Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bei, wodurch sich der Qualitätsregelkreis schließt.

5 Fazit

In der Entwicklung des oben beschriebenen Weiterbildungsangebots zur „Sicherheit in der kerntechnischen Entsorgung“ treten mit dem strategischen Ziel des Kompetenzerhalts sowie dem hiermit verbundenen umfangreichen Einsatz externer Lehrender im Weiterbildungsangebot allgemeingültige Herausforderungen externer Lehrgestaltung in besonderem Maße zutage: Externe Expert:innen müssen bei überschaubaren Ressourcen und ohne Einbindung in den Hochschulbetrieb Unterstützungsangebote zu einer didaktisch hochwertigen Hochschullehre erhalten.

Der vorgestellte Lösungsansatz sieht die Beteiligung der Hochschuldidaktik bereits in der Angebotsplanung vor. Ausgehend von einer persönlichen Ansprache der Lehrenden und individuellen Qualifikationsprofilen verbindet er einen hochschuldidaktischen Grundlagenworkshop mit einer Vernetzung der Teilnehmenden zur Stärkung des kollegialen Austauschs und Peer-Learnings mit digitalen Unterstützungsangeboten, die bis hin zu einem KI-gestützten hochschuldidaktischen Grundlagenupport reichen. Darüber hinaus werden nach Möglichkeit individuelle Beratungsangebote vorgehalten. Alle Maßnahmen zielen auf die Gewährleistung einer hohen didaktischen Qualität.

Charakteristisch ist dabei die Berücksichtigung des mehrfachen Adressat:innenbezugs mit den Lehrenden in einer Doppelrolle als Lehrende und Lernende in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten (vgl. Reich-Claassen, 2019, S. 290). In ihrer Rolle als Lernende erfahren die Lehrenden selbst einen Großteil der Bedürfnisse und Erkenntnisse über das Lernverhalten und Lernerleben ihrer Studierenden. Sie selbst zu Lernenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen, ermöglicht die Schaffung des „didaktischen Doppeldeckers“, da sie nicht nur als Lehrende auf die Inhalte blicken, sondern selbst zu Lernenden werden. Somit nehmen sie die Perspektive der Lernenden ein (vgl. Wahl, 2002, S. 234) und entwickeln ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und Hürden der Studierenden. Ein iterativer Entwicklungsprozess auf der Mesoebene mit Planung, Durchführung und Angebotsevaluation kann dabei nicht nur für die Qualifizierung der externen Lehrenden genutzt werden, sondern auch in die Weiterentwicklung der Lehre im gesamten Weiterbildungsprogramm einfließen und dabei den Qualitätsregelkreis schließen.

Literatur

- Borgwardt, A. (2016a). Weiterbildung als Auftrag von Hochschulen – Defizite und Perspektiven. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (Schriftenreihe Hochschulpolitik, Bd. 13, S. 37–74). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Borgwardt, A. (2016b). Weiterbildungsengagement von Hochschulen – Chancen und Herausforderungen. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (Schriftenreihe Hochschulpolitik, Bd. 13, S. 75–93). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. FernUniversität in Hagen. Zugriffen am 14.11.2024, von https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19035/pdf/Cendon_et_al_2020_Wissenschaftliche_Weiterbildung_an_Hochschulen.pdf
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Geißler, K. A. (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen: Lernen in Seminargruppen-Grundlagen*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gutberlet, D. & Menze, J. (2024). Weiterbildungsangebot Sicherheit in der kerntechnischen Entsorgung. *atw – International Journal for Nuclear Power*, (6), 67–69.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (Hrsg.) (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen, Band 2). Waxmann.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Kahl, R. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung als hochschulinterner Kooperationsanlass – Akteure, Bedarfe und Formen. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 31–48). Springer VS.
- Koch, J. M. (2024). Herrenberg-Urteil zieht Kreise. DRV stuft Lehrauftrag als abhängige Beschäftigung ein. *nmz – neue musikzeitung*, 73(11). Zugriffen am 25.01.2025, von <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/herrenberg-urteil-zieht-kreise>
- Reich-Claassen, J. (2019). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279–297). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_14
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. von (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403–1423). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_72

- Reinmann, G. (2018). Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. *Impact Free. Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 14, 1–11.
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. FernUniversität in Hagen. Zugriffen am 14.11.2024, von https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15486/pdf/Wilkesmann_et_al_2018_Warum_und_unter_welchen_Bedingungen_lehren_Dozierende_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf
- Schmidt, E. M. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung ‚Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen‘ (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildern*. Dissertation. Universität Tübingen.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue* (S. 141–150). Springer.
- Stelzig-Willutzki, S., Weidtmann, K. & Wonneberger, A. (2016). Herausforderungen bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote am Beispiel des Masterstudiengangs Angewandte Familienwissenschaften. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter (Hrsg.), *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen, Band 2, S. 141–157). Waxmann.
- Sweers, F. (2022). Hybridität als funktionales und organisationales Modell in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In F. Sweers (Hrsg.), *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 89–104). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38132-5_6
- Traub, S. (1999). *Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerbildungskonzeptes zur Vermittlung von Handlungskompetenz*. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Weingarten.
- Tremp, P. (2023). Diskursives Doppel der akademischen Lehre. Hochschuldidaktik als Didaktik der Hochschulstufe. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft* (S. 45–62). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839461808-004>
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241. <https://doi.org/10.25656/01:3831>
- Wenig, M. (2024, 12. November). *Wann müssen Volkshochschulen Sozialbeiträge für Honorarkräfte zahlen?* Zugriffen am 11.12.2024, von https://www.wiso-net.de/document/VERS__e9f9687ec8da1a738cdcb80590d7576f3ce324b7

Microcredentials: Chancen und Herausforderungen für die berufliche Weiterbildung

SILKE MICHALK, HEIKE BARTHOLOMÄUS

Zusammenfassung

Microcredentials sind flexible, innovative Bildungsformate, die auf den Wandel des Arbeitsmarktes und die Bedeutung lebenslangen Lernens reagieren. Als kurze, spezialisierte Programme vermitteln sie gezielt Fähigkeiten und bieten zertifizierte, modular kombinierbare Qualifikationen. Sie ermöglichen individuelle Bildungswege, fördern Internationalisierung und Wissenstransfer.

Herausforderungen bestehen in rechtlichen Rahmenbedingungen, Qualitätssicherung und institutioneller Integration. Dieser Artikel analysiert Potenziale und Barrieren von Microcredentials mit Fokus auf die BTU Cottbus-Senftenberg und gibt detaillierte Einblicke in Best Practices sowie Strategien zur erfolgreichen Implementierung von Microcredentials.

Schlüsselwörter: Microcredentials, Lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit, Qualitätssicherung, Modularisierung, Weiterbildung

Abstract

Microcredentials are flexible, innovative educational formats that respond to changes in the labour market and the importance of lifelong learning. As short, specialized programmes, they impart specific skills and offer certified, modular, combinable qualifications. They enable individual educational paths and promote internationalization and knowledge transfer.

Challenges lie in the legal framework, quality assurance and institutional integration. This article analyses the potentials and barriers of microcredentials with a focus on BTU Cottbus-Senftenberg and provides detailed insights into best practices and strategies for successful implementation.

Keywords: Microcredentials, lifelong learning, quality assurance, modularization, continuing academic education

1 Einführung

Bildung wird von Hochschulen zunehmend als lebenslanger Prozess verstanden (vgl. Ehlers, 2020, S. 264 ff.). Individualisierte, flexible Qualifizierungsangebote gewinnen an Bedeutung, besonders für Berufstätige und ältere Lernende (vgl. Nickel & Thiele, 2017). Die digitale Transformation und der sich rasch entwickelnde Arbeitsmarkt erfordern kontinuierliche Weiterbildung und innovative Lernformate (vgl. Heider-Lang & Merkert, 2019, S. 16 f.; Bruns et al., 2023, S. 118). Berufstätige stehen in einer zunehmend wissensbasierten Arbeitswelt immer häufiger vor der Aufgabe, sich durch lebenslanges Lernen auf künftige Anforderungen vorzubereiten und Kompetenzlücken zu schließen (vgl. Erol et al., 2021, S. 3–12; Mutschler et al., 2021, S. 223–239).

Microcredentials etablieren sich in diesem Kontext als kompakte, zertifizierte Bildungsformate auch an deutschen Hochschulen (vgl. Orr et al., 2020; Reum, Nickel & Schrand, 2020). Sie fördern flexibles Lernen und individuelle Karrierewege, stehen jedoch vor Herausforderungen bei Themen der Anerkennung, Steuerung und rechtlichen Anpassungen (vgl. Freitag, 2018; Orr et al., 2020) – etwa im Hinblick auf das EU-Beihilferecht, hochschulrechtliche Regelungen zur Zertifikatsvergabe, Arbeits- und Tarifrecht sowie auf förderrechtliche Fragen hinsichtlich der Finanzierung und Zuständigkeit sowie berufsrechtliche Anforderungen und datenschutzrechtliche Vorgaben. Trotz ihrer Relevanz für lebenslanges Lernen (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 79) machen sie bisher nur 3–4 % der wissenschaftlichen Weiterbildung aus (vgl. Christ et al., 2021; Koscheck & Ohly, 2023). Die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte (vgl. Baethge, 2007), die durch den KMK-Beschluss von 2009 eine zentrale Voraussetzung erhielt, stellt einen wichtigen Schritt in Richtung Gleichrangigkeit der beruflichen Bildung dar (vgl. Wolter, 2013).

Ziel dieses Beitrags ist es, die Rolle von Microcredentials im Hochschul- und Weiterbildungsbereich zu analysieren. Es werden Potenziale und Herausforderungen beleuchtet sowie Strategien für deren Integration in Bildungs- und Arbeitsmarktsysteme aufgezeigt. Praxisbeispiele, wie die Rahmenordnung der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) und Ansätze zur Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen, illustrieren die Bedeutung flexibler Bildungswege.

Im Folgenden werden wir anhand dieser Praxisbeispiele die Möglichkeiten, Chancen und Herausforderungen für Hochschulen beim Einsatz von Microcredentials beleuchten.

2 Definition und Einbettung von Microcredentials

Microcredentials bieten im Kontext des lebenslangen Lernens flexible Alternativen zu klassischen Qualifikationen und reagieren auf die Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarkts (vgl. Europäische Kommission, 2020, S. 4; 2021, S. 1). Der Rat der EU fordert, ihre Qualität und Transparenz durch geeignete Qualitätssicherungsmechanismen zu gewährleisten (vgl. Rat der EU, 2022, S. 18). Eine Einbindung in das ECTS-

System erleichtert ihre Anerkennung und Kumulation im Hochschulbereich (vgl. microbol, 2022, S. 7). Die rechtliche Umsetzung erfordert Anpassungen der Landeshochschulgesetze (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 81).

2.1 Begriffsdefinition

Es gibt bisher unterschiedliche Definitionen des Begriffs Microcredentials. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Ansätze zu einer für uns verbindlichen Beschreibung zusammengefügt:

Microcredentials sind Nachweise über Lernergebnisse, die Lernende im Rahmen kleinerer Lerneinheiten erzielt haben (vgl. Rat der EU, 2022, S. 13). Sie enthalten zwingend Prüfungsleistungen (vgl. Rentzsch, 2023, S. 4f.) und gewährleisten Transparenz hinsichtlich erworbener Kompetenzen (vgl. DGWF, 2023, S. 4). Sie sollen spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die persönlichen, gesellschaftlichen oder arbeitsmarktbezogenen Bedürfnissen entsprechen. Der Rat der EU (vgl. 2022, S. 13) betont die Flexibilität hinsichtlich des ECTS-Umfangs und der Lernformate. Diese Flexibilität ermöglicht zudem eine Modularisierung und Aggregationsfähigkeit von Studieninhalten (vgl. Rat der EU, 2022, S. 16; HRK, 2020, S. 7). Damit können Microcredentials als Vorstufe oder Bestandteil formalisierter Abschlussgrade gesehen werden (vgl. HRK, 2023, S. 3) und ermöglichen Transparenz, Anerkennung und Aggregation im Bologna-Raum (vgl. Rat der EU, 2022, S. 1).

2.2 Internationale Perspektive

Die Definition der EU „a micro-credential is the record of the learning outcomes that a learner has acquired following a small volume of learning“ (Council of Europe, 2022) richtet sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) aus (vgl. Cendon et al., 2024, S. 2), sagt aber nicht genauer aus, wie die hochschul- und länderübergreifende Anerkennung umgesetzt werden kann. Hierzu gibt es bisher nur vereinzelte Richtlinien, aber noch keinen für die EU verbindlichen Rahmen.

Die Quality Assurance Agency for Higher Education in Großbritannien (vgl. 2022, S. 3) beschreibt Microcredentials als kreditwürdig, qualitätsgesichert und in bestehende Rahmen integriert und hat dafür einen Leitfaden entwickelt. Eine länderübergreifende Anerkennung wird durch Projekte wie das MicroHE-Konsortium gefördert, das Leitlinien für den Umgang mit Microcredentials entwickelt hat (vgl. Hudak & Camilleri, 2018).

Auch die BTU erarbeitet im Rahmen ihrer europäischen Allianz EUNICE Richtlinien, wie eine gegenseitige Anerkennung und die Sicherung von Qualitätsstandards gewährleistet werden können.

2.3 Rechtsgrundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulrecht

Häufig wird gefordert, den rechtlichen Rahmen für Microcredentials nicht zu überregulieren. Doch gesetzliche Vorgaben sind essenziell für das hoheitliche Handeln der Hochschulen (vgl. Hanft et al., 2016, S. 32; Altherr & Wacker, 2024, S. 91). Micro creden-

tials basieren auf bestehenden hochschulrechtlichen Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung, wobei der Trend zu kürzeren Formaten bereits zuvor erkennbar war (vgl. Reum et al., 2020, S. 47). Die KMK forderte 2010, dass Bildungsangebote mit ECTS Hochschulprüfungen erfordern, um ihre Anerkennung zu sichern.

Die Landeshochschulgesetze regeln die wissenschaftliche Weiterbildung unterschiedlich detailliert (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 98). Während einige Bundesländer allgemeine Formulierungen nutzen (§ 26 BbgHG), enthalten andere spezifische Vorgaben (§ 78 BayHIG) (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 86–87). Der Begriff „Zertifikat“ bleibt oft unscharf: § 16 HRG regelt Hochschulprüfungen, während § 26 BbgHG betont, dass Zertifikate nicht mit Hochschulgraden verwechselt werden dürfen, insbesondere dann, wenn sie mit ECTS verbunden sind.

Die Vergabe von ECTS-Leistungspunkten ist explizit nur in wenigen Bundesländern rechtlich geregelt, darunter Baden-Württemberg (§ 32 Abs. 2 Satz 2 LHG), Bremen (§ 60 Abs. 2 Bremisches Hochschulgesetz) und Brandenburg (§ 26 Abs. 2 Satz 3 BbgHG) (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 89). Dieser Ansatz ermöglicht die Umsetzung von Microcredentials innerhalb bestehender Qualitätssicherungssysteme und fördert die Bologna-kompatible Einbettung in institutionelle Konzepte (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 89).

Zur Vermeidung detaillierter Einzelregelungen empfiehlt sich der Einsatz von Rahmenordnungen, wie sie an der BTU existieren (vgl. BTU, 2022). Diese umfassen Prüfungsanforderungen sowie Aspekte wie Prüfungsformen, Anmeldung, Bewertung und Nachteilsausgleiche. Studien- und Prüfungsinhalte werden üblicherweise in Modulbeschreibungen festgehalten.

3 Chancen

Microcredentials fördern flexible Bildungsangebote, Internationalisierung und Wissenstransfer. Sie stärken die berufliche Weiterbildung und das Hochschulmarketing, erfordern jedoch klare Qualitätsstandards, Anerkennungsverfahren und rechtliche Rahmen. Zudem bieten sie neue Möglichkeiten zur Anpassung an die heterogene Studierendenschaft und zur Weiterentwicklung von Lernwegen und Hochschulprofilen.

3.1 Chancen für Lernende

Traditionelle und lineare Studiengänge sind oft zu starr, um schnell auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren. Zielgerichtete und weniger umfangreiche Lerneinheiten ermöglichen flexible Bildungswege, die auf individuelle Lernziele abgestimmt werden können und dadurch personalisiert werden. Damit bieten sie eine flexible Möglichkeit, spezifische Kompetenzen zu erwerben, ohne sich langfristig an ein Studienprogramm zu binden. Dies ist besonders relevant für Berufstätige, die neben der Arbeit Weiterbildungen absolvieren möchten (vgl. Rentzsch, 2023, S. 2), aber auch für traditionell Studierende zum Erwerb von zusätzlichen Kompetenzen oder zum Ausgleich fehlender Kompetenzen, z. B. im Rahmen des fachübergreifenden Studiums.

Mit der Heterogenisierung der Studierendenschaft ergeben sich positive Aspekte wie umfangreiche berufliche Erfahrungen und diverse Perspektiven, die jedoch auch didaktische Herausforderungen mit sich bringen. Diese Vielfalt kann ein lernförderndes Umfeld bereichern. Microcredentials bieten Anlass, um innovative Lehr- und Lernformate zu entwickeln, die den Bedürfnissen der Lernenden besser gerecht werden. Dies kann durch die Integration von digitalen Lernplattformen und interaktiven Lernmethoden geschehen.

3.2 Chancen für Hochschulen

Microcredentials eröffnen Hochschulen neue Zielgruppen in der beruflichen Weiterbildung und erhöhen ihre Reichweite durch arbeitsmarktorientierte, flexible Angebote. Sie erleichtern den Studieneinstieg, Übergänge zwischen Studienabschnitten und dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen.

Als Instrument zur Studienakquise und Profilbildung bieten sie vielseitige Potenziale (vgl. HRK, 2023, S. 8; HRK, 2020, S. 7). Im Folgenden werden exemplarisch zentrale Zielgruppen und Nutzungsszenarien von Microcredentials dargestellt:

- **Orientierungsstudium:** Anrechenbare Module unterstützen die Studienwahl.
- **Internationale Studierende:** Einzelmodule mit Prüfungen fördern den Austausch.
- **Beruflich Qualifizierte:** Kurzformate erleichtern den Erstkontakt zur Hochschule.

Microcredentials stärken die Außenwirkung von Hochschulen, ermöglichen den Wechsel zwischen Studium und Beruf und fördern die Internationalisierung durch gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Partnerhochschulen (vgl. Haerdle, 2022). Ihre Integration in das Hochschulstudium erlaubt die Kombination mit curricularen Inhalten, während bestehende Verfahrensstandards ihre Anerkennung sichern (vgl. HRK, 2023, S. 5; HRK, 2022). Ihre Einführung erfordert jedoch qualitätssichernde Maßnahmen und klare Positionsbestimmungen (vgl. HRK, 2023, S. 8).

3.3 Chancen für die Gesellschaft

Sie tragen dazu bei, den Fachkräftemangel zu verringern, indem sie die Lücke zwischen traditionellen Bildungswegen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes schließen, und ermöglichen lebenslanges Lernen. Außerdem fördern sie die soziale Mobilität, indem sie Bildung zugänglicher machen (vgl. Rentzsch, 2023, S. 22).

Die Förderung von Wissenstransfer und Innovation erfolgt, indem

- kürzere Lerneinheiten den Transfer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Wirtschaft und Gesellschaft unterstützen.
- eine schnelle Ausrichtung auf gesellschaftliche und berufliche Anforderungen, z. B. Nachhaltigkeit, Datenkompetenz oder Künstliche Intelligenz, erfolgen kann (vgl. HRK, 2023, S. 9 f.).
- eine Stärkung regionaler Kooperationen durch multiinstitutionelle Formate, die z. B. im ökonomischen, kulturellen oder zivilgesellschaftlichen Bereich liegen kann, erfolgen kann (vgl. microbol, 2022, S. 6).

4 Herausforderungen

Trotz ihrer Chancen stehen Microcredentials vor Herausforderungen, die angegangen werden müssen. Kritik wird an einer möglichen Aufweichung traditioneller Bildungsprogramme sowie an Unsicherheiten hinsichtlich Qualität, Relevanz und Übertragbarkeit der Kompetenzen geäußert. Die eingeschränkte bildungsbereichsübergreifende oder uneinheitliche Regulierung sowie die begrenzte Transparenz erschweren bislang die Akzeptanz durch die Bildungssysteme und auf dem Arbeitsmarkt.

Zentrale Herausforderungen sind:

1. Klare rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen, einschließlich Immatrikulationsstatus und Kapazitäten.
2. Standardisierung von Qualitäts- und Anerkennungssystemen auf nationaler und europäischer Ebene.
3. Effektive Integration in Hochschulstrukturen durch koordinierte Finanzierung.
4. Konsistente Qualitätssicherung nach etablierten europäischen Standards.

Diese vielschichtigen Herausforderungen werden im Folgenden näher beleuchtet.

4.1 Herausforderungen für Lernende

Die Mehrheit der Teilnehmenden an Microcredential-Angeboten ist nicht regulär immatrikuliert, was rechtliche und organisatorische Fragen zur Teilhabe an hochschulischer Infrastruktur aufwirft.

Umso mehr gilt dies für Zertifikatsangebote bzw. Microcredential- und Micro-Degree-Angebote: Lediglich 20 Prozent berichten von einem Immatrikulationsstatus. Weit überwiegend sind die Teilnehmenden nicht immatrikuliert – rund 75 Prozent – oder haben einen besonderen Immatrikulationsstatus – mit etwas mehr als jeder zehnten Antwort (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 85).

Während Hochschulen in Deutschland vor rechtlichen und strukturellen Hindernissen stehen, bieten europäische und internationale Modelle, wie das „Career Laddering“ in den USA, Lösungsansätze (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 82; Wissenschaftsrat, 2019, S. 48–52). Die Anpassung bestehender Hochschulsysteme erfordert langfristige Strategien und politische Unterstützung.

4.2 Herausforderungen für Hochschulen

Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen für Hochschulen werden diese weiter differenziert.

4.2.1 Verwaltung

Die Einführung von Microcredentials erhöht den Lehr- und Verwaltungsaufwand, insbesondere bei fehlenden Strukturen (vgl. HRK, 2023, S. 11). Eine Herausforderung ist die Verbindung modularer Angebote mit holistischen Studienverläufen (vgl. HRK, 2023, S. 11; Bundesrat, 2022, S. 2).

Erforderlich für flexible Lernpfade sind:

- Akzeptanz & klare Verantwortlichkeiten,
- bildungsbereichsübergreifende Beratung,
- Koordinierungsstellen (vgl. HRK, 2023, S. 12).

Organisatorische Herausforderungen umfassen die Abstimmung mit Hochschulprofilen, Modularisierung und ergänzende Angebote (vgl. HRK, 2023, S. 11; Bundesrat, 2022, S. 2). Kurzfristig könnten Prüfungsausschüsse bestehender Studiengänge Microcredentials verantworten; bei größerem Umfang wären disziplinäre Ausschüsse für Kurzformate sinnvoll (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 90).

4.2.2 Finanzen

Die Finanzierung weiterbildender Studienangebote wird durch rechtliche Unsicherheiten und unterschiedliche Finanzierungslogiken erschwert und führt zu Ungleichbehandlung. Während grundständige Studiengänge aus Grundmitteln finanziert werden, sind weiterbildende Formate auf Gebühren angewiesen, was die Flexibilisierung und Öffnung von Studienmodellen behindert (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 48–52; HRK, 2023, S. 3; Wolter & Schäfer, 2020, S. 29 f.).

Unklare Regelungen im Kapazitäts- und Beihilferecht erschweren zusätzlich die Integration solcher Formate. Bund und Länder sollten die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen vereinfachen (vgl. HRK, 2023, S. 12; Bade-Becker, 2020, S. 488–491; Wissenschaftsrat, 2019, S. 48–52; HRK, 2021, S. 11 f.). Bis politische Entscheidungen zur Finanzierung des lebenslangen Lernens getroffen werden, sind interimsistische Lösungen auf Hochschulebene notwendig (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 48–52; HRK, 2023, S. 3).

4.2.3 Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung von Microcredentials erfordert einheitliche Standards für Inhalte, Prüfungen und Metadaten, um Vergleichbarkeit und Glaubwürdigkeit zu gewährleisten. Transparente Beschreibungen nach europäischen Standardelementen wie Identitätsnachweis, Lernergebnisse und Qualitätssicherung sind dabei essenziell (vgl. Rat der EU, 2022, S. 27). Ihre Integration in bestehende Akkreditierungs- und Qualitätssicherungssysteme ist zentral, während eigenständige Formate spezifische Standards benötigen (vgl. HRK, 2023, S. 17 f.; Wissenschaftsrat, 2019, S. 79). Dies umfasst auch die Vergabe von Leistungspunkten außerhalb regulärer Studiengänge (vgl. HRK, 2023, S. 13).

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Lehre in Qualitätssicherungssysteme einzubinden, wobei die ESG (Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum) auch für nicht formale Studienangebote gelten (vgl. HRK, 2015, S. 11; HRK, 2023, S. 18). Die EU-Ratsempfehlung definiert zehn Kernelemente, darunter Qualität, Transparenz, Relevanz, Bewertung und Anerkennung (vgl. Rat der EU, 2022, S. 29–34).

4.2.4 Lehre

Die Einbindung von Microcredentials in reguläre Studienangebote erfordert, dass zusätzliche Angebote kostenneutral gestaltet werden und nicht zu Deputatsverlusten führen (vgl. HRK, 2020, S. 7). Ihre Integration verlangt zudem eine Anpassung und Erweiterung der bestehenden Qualitätssicherungsmaßnahmen. Microcredentials, die bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert sind, wurden in Empfehlungen des Wissenschaftsrats (vgl. Wissenschaftsrat, 2019), der Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK, 2021) und des Instituts für Innovation und Technik (vgl. Institut für Innovation und Technik, 2021) thematisiert. Diese bieten Ansätze zur Einbindung von Weiterbildungsangeboten in hochschulische Qualitätssicherungssysteme (vgl. HRK, 2023, S. 17).

4.2.5 Anrechnung/Anerkennung

Die Integration von Microcredentials in Studienabschlüsse oder berufliche Kontexte erfordert klare Regelungen und Standardisierungsansätze (vgl. DGWF, 2023). Für die Aggregierung bis hin zu akademischen Abschlüssen sind spezifische Anrechnungsmechanismen sowie modulare Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen essenziell (vgl. HRK, 2020, S. 8; HRK, 2023, S. 13). Microcredentials ermöglichen flexible Kombinationen durch modulare Bildungsansätze („Stackability“), erfordern jedoch aufwendige Abstimmungsprozesse zwischen Hochschulen, um Anerkennung und Qualität sicherzustellen (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 91).

Kritische Stimmen warnen vor der Gefahr einer Verwässerung wissenschaftlicher Standards, während europäische und nationale Entwicklungen die Einführung dieser Formate vorantreiben (vgl. Altherr & Wacker, 2024, S. 80).

4.3 Herausforderungen für die Gesellschaft

Microcredentials bieten Chancen für individualisierte Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Aus gesellschaftlicher Perspektive entstehen jedoch bedeutende Herausforderungen hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit, Bildungsqualität, Transparenz, Marktorientierung und der Bewahrung humanistischer Bildungsziele. Diese Spannungsfelder bedürfen sorgfältiger politischer Rahmensetzung und kritischer wissenschaftlicher Begleitung.

- **Bildungsgerechtigkeit:** Die Verfügbarkeit von Microcredentials sollte sozial gerecht und zugänglich für alle sein, unabhängig von Alter, Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund oder geografischer Lage. Dies erfordert gezielte Maßnahmen, um Benachteiligungen auszugleichen. Obwohl Microcredentials häufig als niederschwellige Angebote konzipiert sind, können sie soziale Ungleichheiten verstärken, insbesondere wenn der Zugang durch fehlende digitale Kompetenzen oder finanzielle Mittel eingeschränkt ist. (vgl. Thiele, A. et al., 2019). Die Finanzierung dieser Angebote wird durch unterschiedliche Logiken erschwert: Grundständige Studiengänge werden aus Grundmitteln finanziert, während Weiterbildungsformate gebührenfinanziert sind. (Wissenschaftsrat, 2019, S. 48–52; HRK,

2023, S. 3). Dies kann zu ungleichen Zugängen zu Bildung führen, da dies nicht für alle finanzierbar ist.

- **Fragmentierung des Bildungssystems:** Eine zentrale Herausforderung besteht in der potenziellen Fragmentierung formaler Bildungspfade. Microcredentials können traditionelle Bildungsabschlüsse (z. B. Bachelor, Master) unterminieren, indem sie Kompetenzen aus dem Zusammenhang reißen und damit die systematische Kompetenzentwicklung erschweren. (vgl. OECD, 2023, S. 43)
- **Kommerzialisierung und Plattformisierung von Bildung:** Microcredentials werden häufig von privaten Bildungsanbietern oder Plattformunternehmen angeboten. Dies kann zu einer Kommerzialisierung von Bildung führen, bei der Lerninhalte stärker an kurzfristigen Marktbedarfen als an gesellschaftlichen Bildungszielen orientiert sind. (vgl. Cedefop, 2022, S. 18)

Die Bewältigung dieser Herausforderungen erfordert eine multifaktorielle Herangehensweise, bei der Politik, Bildungsanbieter, Industrie und die Gesellschaft zusammenarbeiten, um die positiven Aspekte von Microcredentials zu maximieren und die negativen zu minimieren.

5 Best Practices und Strategien zur Implementierung

Es gibt bereits zahlreiche erfolgreiche Beispiele für die Implementierung von Microcredentials:

- **Internationale Plattformen:** Anbieter wie Coursera und edX ermöglichen es Hochschulen, Microcredentials global zugänglich zu machen. Diese Plattformen bieten standardisierte Formate und erleichtern die Vermarktung (vgl. Rentzsch, 2023, S. 9).
- **Regionale Initiativen:** In Deutschland zeigt die Plattform „KI-Campus“, wie nationale Strategien Microcredentials in bestehende Systeme integrieren können. Auch europäische Initiativen wie die „European Universities“-Allianzen bieten Vorbilder für Kooperation und Innovation (vgl. DGWF, 2023; Rentzsch, 2023, S. 14f.).
- **Kooperation mit der Wirtschaft:** Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen ermöglichen die Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Inhalte und fördern die Akzeptanz von Microcredentials in der Praxis (vgl. Rentzsch, 2023, S. 40).

Zur Sicherung der Qualität, Anerkennung und Relevanz von Microcredentials sind jedoch klare Standards, transparente Kriterien und zuverlässige Qualitätssicherungsmechanismen erforderlich.

Der Wissenschaftsrat begrüßt daher die Novellierung des BbgHG, die weiterbildende Bachelorstudiengänge und Zertifikatskurse mit ECTS ermöglicht. Er empfiehlt, nicht ausgelastete Module aus regulären Studiengängen als Microcredentials anzubieten, um Ressourcen effizient zu nutzen (vgl. Wissenschaftsrat, 2024, S. 112).

Die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg setzt auf eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung durch bedarfsgerechte Studienangebote und Übergangsmanagement, wie es auch vom Wissenschaftsrat empfohlen wird (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, 2024). Ihr Hochschulentwicklungsplan betont die Verzahnung von Lehre und Weiterbildung sowie die Anpassung rechtlicher Rahmenbedingungen (vgl. Grande, 2021).

Das 2019 gegründete Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) ermöglicht eine strukturierte Organisation und Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote. Mit einer administrativen und einer professoralen wissenschaftlichen Leitung schafft das Zentrum günstige Voraussetzungen für Drittmittelprojekte, die erfolgreich zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden, z. B. zur Öffnung der Universität für neue Zielgruppen oder zur Gestaltung von Qualifizierungsprogrammen (vgl. Wissenschaftsrat, 2024, S. 252).

Dazu entwickelt das ZWW Qualitätssicherungsinstrumente in Zusammenarbeit mit BTU-Gremien. Eine etablierte Rahmenordnung regelt Zugang, Formate und Anrechnungsmöglichkeiten (vgl. BTU, 2022). Lernende profitieren von flexiblen Bildungsangeboten, Unternehmen von strategischer Personalentwicklung, Lehrende von qualitätsgesicherter Weiterbildung (vgl. DGWF, 2023; Häßlich, 2021). Diese Effekte der Rahmenordnung werden genutzt, um die Sichtbarkeit und Wahrnehmung von hochschulischer Weiterbildung zu erhöhen und Beratungsangebote auszubauen. Wie in der Literatur gefordert (vgl. Maschwitz & Broens, 2020), adressiert die Qualitätssicherung dabei auf Kurs-, Programm- und Organisationsebene Maßnahmen für flexible Bildungswege. Die BTU setzt hierzu etablierte Instrumente zur Qualitätssicherung in der Lehre ein, wie die Evaluation der Studienbedingungen, Lehrveranstaltungsevaluation und Befragungen von Absolvent:innen, welche durch eine Satzung verbindlich geregelt sind (vgl. Wissenschaftsrat, 2024, S. 247).

Der Wissenschaftsrat erkennt ein hohes Potenzial zur Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote und empfiehlt der BTU, verstärkt flexible Formate wie Microcredentials und Microdegrees zu integrieren, um auf die steigende Nachfrage zu reagieren (vgl. Wissenschaftsrat, 2024, S. 252).

Auf Grundlage der Rahmenordnung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung der BTU und in Anlehnung an die DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung werden folgende Abschlüsse in der wissenschaftlichen Weiterbildung der BTU angeboten:

Tabelle 1: Übersicht über weiterbildende Abschlüsse an der BTU (Eigene Darstellung)

Art	Abschluss	Leistungs- punkte nach ECTS	Beispielhaftes Angebot
Weiterbildende Studiengänge	Master: M.Sc. und M. B. L.	60–120	<ul style="list-style-type: none"> • M.Sc. Forensic Sciences and Engineering • M.B.L. Wirtschaftsrecht für Technologieunternehmen/Business Law for Technological Enterprises • M.Sc. Urban Design
Zertifikatszeugnis	Zertifikatszeugnis gemäß der Studienordnung	120	Künstlerische Ausbildung für Instrumente und Gesang
Weiterbildungsdiplom	Diploma of Advanced Studies (DAS)	mind. 24	<ul style="list-style-type: none"> • Advanced Music Education • Transferscout:in • Technology, Science and Society (TeSS)
Weiterbildungszertifikat	Certificate of Advanced Studies (CAS)	mind. 10	<ul style="list-style-type: none"> • Brandermittlung • IntegrativeQualifikation@Brandenburg für ausländische Akademiker:innen
	Certificate of Basic Studies (CBS)	mind. 10	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer agiler Fertigungsmethoden
Microcredential (MC) Weiterbildungskurs mit Prüfung	Zertifikat für Qualifizierungen mit Leistungsnachweis	1–9	<ul style="list-style-type: none"> • Projektmanagement • Grundlagen Konstruktionslehre – CAD • Additive Fertigungstechnik • Allgemeines Städtebaurecht • Einführung in die Technische Chemie • Batterie-Basiswissen <p>Einzelmodule aus den Studiengängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forensic Sciences and Engineering • Wirtschaftsrecht für Technologieunternehmen
Weiterbildungskurs mit Prüfung	Zertifikat für Qualifizierungen mit Leistungsnachweis	keine	<ul style="list-style-type: none"> • Zertifikat Hochschullehre Brandenburg (hochschulübergreifend) • Zertifikat für Internationale Kompetenz

Ein Beispiel für die Entwicklung bildungsbereichsübergreifender Qualifizierungsangebote sind die Qualifizierungen in der Batteriezellfertigung, die in Zusammenarbeit mit dem Institut für Training, Forschung und Projekte (iftp) im Berufsfortbildungswerk Gemeinnützige Bildungseinrichtung des DGB GmbH (bfw) im Rahmen des BMWK-geförderten Projektes „KOMBiH – Kompetenzaufbau für Batteriezellfertigung in der Hauptstadtregion“ entstehen. Der Entstehungsprozess umfasst die Konzeption eines flexiblen Kursangebots, das sich an den vielfältigen Bildungs- und Erwerbsbiografien der Beschäftigten orientiert. Besonders herausfordernd sind die Abstimmungen der unterschiedlichen Bildungslogiken sowie deren Übertragung zwischen den

jeweiligen Bildungsbereichen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Weiterbildung. Zeitgemäße Technologien wie Virtual Reality, interaktive Anwendungen und Gamification tragen dazu bei, passgenaue Qualifizierungsprogramme zu entwickeln, die sowohl den Anforderungen der Branche als auch den Lernbedürfnissen der Beschäftigten gerecht werden.

6 Fazit und Ausblick

Microcredentials bieten eine zukunftsweisende Möglichkeit, den Wandel in Bildung und Arbeitsmarkt aktiv zu gestalten. Ihre Etablierung erfordert jedoch klare rechtliche Grundlagen, abgestimmte Bildungsstandards und eine enge Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und politischen Verantwortlichen.

Wichtige Empfehlungen zur Implementierung von Microcredentials sind (vgl. Cendon et al., 2024, S. 4):

- Klare Abgrenzung von Microcredentials zu traditionellen Hochschulangeboten zur Sicherung ihrer Anerkennung.
- Sensibilisierungskampagnen für Lernende, Arbeitsmarkt und Bildungseinrichtungen zur Erhöhung der Sichtbarkeit.
- Integration in digitale Plattformen wie Europass mit standardisierten Verifizierungsprozessen.
- Starke Qualitätssicherung zur Sicherung von Standards und Glaubwürdigkeit.
- Vereinfachung bürokratischer Prozesse für eine reibungslose Umsetzung.
- Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen und optimierte Validierungsmechanismen für den Arbeitsmarkt.

Microcredentials fördern kontinuierliche Kompetenzentwicklung, berufliche Mobilität und Karrierechancen. Sie kombinieren akademisches Wissen mit beruflicher Praxis und ermöglichen die Anerkennung informellen Lernens. Innovative Modelle wie internationale Kooperationen und hybride Lehrformate stärken Qualität und Transparenz.

Ihre Stackability („Stapelbarkeit“) erlaubt die Kombination verschiedener Qualifikationen zu umfassenderen Bildungsprofilen und erleichtert die formale Validierung praktischer Erfahrungen. Hochschulen erhalten so eine Plattform, um wissenschaftliche Weiterbildung praxisnah und lebenslang zu gestalten.

Microcredentials gewinnen in einer dynamischen Bildungs- und Arbeitswelt weiter an Bedeutung. Um ihr Potenzial voll auszuschöpfen, sollten im Rahmen von EU-Initiativen und globalen Bildungstrends einheitliche Standards entwickelt sowie in Abstimmung mit den föderalen Bildungssystemen und länderübergreifend vereinheitlicht werden. Eine klare Regulierung schafft Vertrauen bei Lernenden, Hochschulen und Arbeitgeber:innen und fördert die Akzeptanz sowie die Übertragbarkeit.

Angesichts rasant wechselnder Anforderungen steigt der Bedarf an flexiblen Lernformaten. Microcredentials ermöglichen gezielte Weiterbildung für Berufstätige,

Quereinsteiger:innen und Studierende. Der Wandel der Lehrformen – von Online- bis Präsenzformaten, von kurzen bis längeren Modulen – eröffnet neue Lernwege.

Mit der wachsenden Heterogenität der Lernenden müssen Microcredentials passgenau gestaltet und ihre Sichtbarkeit gestärkt werden. Durch strategische Integration in Bildungssysteme können sie sich als fester Bestandteil der Weiterbildung etablieren.

Literatur

- Altherr, K. & Wacker, U. (2024). Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2024 (1), 79–93.
- Bade-Becker, U. (2020). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 481–494). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_25
- Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Zugegriffen am 08.05.2025, von <https://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>
- Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., Spexard, A. & Wolter, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 36, H. 4., 8–39. Zugegriffen am 08.05.2025, von https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/4-2014-Wolter-Banscherus-Kamm-Otto-Spexard.pdf
- Blank, J., Vogt, L., Baur, E. & Wiest, M. (2023). Wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 1, 39–46. <https://doi.org/10.25656/01:27563;10.11576/zhwb-5411>
- Bruns, L., Sälzle, S., Wiest, M. & Blank, J. (2023). Kleinteilige Weiterbildungsformate: Anforderungen und Chancen für die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext der digitalen Transformation. In M. Bravo Granström, I. Koppel & J. Stratmann (Hrsg.), *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (S. 117–130). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763972883>
- Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (2022). *Rahmenordnung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung der BTU*. Amtliches Mitteilungsblatt der BTU Cottbus–Senftenberg (2022, H. 15). Zugegriffen am 08.05.2025, von https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/Download/AMbl-15_2022_RahmenO_WB-1.pdf
- Bundesrat (2022). *Drucksache 14/1/22 der Ausschussempfehlung der 1.021. Sitzung des Bundesrates am 20. Mai 2022 zum „Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“*. Zugegriffen am 08.05.2025, von https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2022/0001-0100/14-1-22.pdf?__blob=publicationFile&v=1

- Cedefop (2022). *Microcredentials – Opportunities, Challenges and the Way Forward*. Zugriffen am 29.04.2025, von <https://www.cedefop.europa.eu>
- Cendon, E., Bravo Granström, M., Royo, C. & Trevino Eberhard, D. (2024). *Position paper of eucen on the public consultation on micro-credentials for lifelong learning and employability: eucen and micro-credentials*. eucen Position Paper. eucen. Zugriffen am 08.05.2025, von https://eucen.eu/wp-content/uploads/2024/09/PositionPaper-07_Micro-credentials2024_eucen_v1-8_FINAL.pdf
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zugriffen am 08.05.2025, von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0035-0926-2>
- Council of Europe (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* (2022/C 243/02). Zugriffen am 08.05.2025, von [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZH WB)*, 2023(2), 91–95. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7008>
- Echarti, N. & Koscheck, S. (2024). Wirtschaftsklima und Anbieterstrukturen im Fokus des wbmonitor. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024* (S. 321–329). Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf#page=323>
- Ehlers, U. D. (2020). Vier Szenarien für die Hochschule der Zukunft. In *Future Skills. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education* (S. 263–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3_13
- Erol, S., Ahlers, E. & Schleicher, S. (2021). *Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte* (WSI Policy Brief 51). Hans-Böckler-Stiftung, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.econstor.eu/handle/10419/231782> (Letzter Abruf 08.05.2025)
- Europäische Kommission (2020). *A European approach to micro-credentials brochure. Output of the Micro-Credentials higher education consultation group*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/european-approach-micro-credentials-higher-education-consultation-group-output-final-report.pdf>
- Europäische Kommission (2021). *A European approach to micro-credentials*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>
- Freitag, W. K. (2018). Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_11-1

- Grande, G. (2021). *Hochschulentwicklungsplan der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg für die Jahre 2021 bis 2026*.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14023>
- Haerdle, B. (2022). *Auf dem Weg zu europaweiten Regeln für Micro-Credentials*. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www2.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/82345-auf-dem-weg-zu-europaweiten-regeln-fuer-Micro-Credentials/>
- Häßlich, L. (2021). Lernformate und -ressourcen in der hochschulischen Weiterbildung – Einbindung und zukünftige Bedeutung. In Th. Köhler, E. Schoop, N. Kahnwald & R. Sonntag (Hrsg.), *Gemeinschaften in neuen Medien. Digitale Partizipation in hybriden Realitäten und Gemeinschaften*. 24. Workshop GeNeMe, 21 Gemeinschaften in neuen Medien (S. 48–60). Dresden: TUDpress. <https://doi.org/10.25368/2022.26>
- Heider-Lang, J. & Merkert, A. (Hrsg.) (2019). *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? (Managementkonzepte, Bd. 39)*. Rainer Hampp. <https://doi.org/10.5771/9783957103406-7>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015). Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG). *Beiträge zur Hochschulpolitik 3/2015*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24. November 2020*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022). *Anerkennung und Anrechnung: Herausforderungen und Perspektiven. Ergebnisse aus der Zukunftswerkstatt Qualitätskriterien des Projekts MODUS*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/Ergebnisse_der_ZW_Qualitaetskriterien_WEB_25_05_22.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf

- Hudak, R. & Camilleri, A. F. (2018). *The Micro-Credential Users' Guide*. MicroHe Consortium, Co-funded by ERASMUS. Zugriffen am 08.05.2025, von https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2021/05/D3_3_MicroHE-Users-Guide.pdf
- Institut für Innovation und Technik (Hrsg.) (2021). *Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.iit-berlin.de/wp-content/uploads/2021/03/2021-07-INNOVUM_OH_Publikation_Empfehlungen.pdf
- Koscheck, S. & Ohly, H. (2023). *wbmonitor 2020. BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht 2/2023*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/18996>
- Maschwitz, A. & Broens, A. (2020). Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 523–535). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_27
- microbol (2022). *European project MICROBOL. Microcredentials linked to the Bologna Key Commitments. Common Framework for Microcredentials in the EHEA*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/Micro-credentials_Framework_final-1.pdf
- Mutschler, S., Brückner, S. & Tomforde, H. (2021). Digitale Transformation, agiles Arbeiten und die Chancen unternehmensübergreifender Zusammenarbeit in der Weiterbildung. In A. Karshaus & A. Wolf (Hrsg.), *Agiles Human Resources* (S. 223–239). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63538-4_15
- Nickel, S. & Thiele, A. (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer & Hagemann, T. (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer offenen Hochschule* (S. 43–59). Waxmann.
- OECD (2023). *Micro-credentials for Lifelong Learning and Employability: Uses and Possibilities*. Education Policy Perspectives No. 66. Zugriffen am 13.07.2025, von https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/micro-credentials-for-lifelong-learning-and-employability_13dd81a9/9c4b7b68-en.pdf
- Orr, D., Pupinis, M. & Kirdulytė, G. (2020). *Plädoyer für einen europäischen Ansatz in Bezug auf Micro-Credentials. Verfahren und Gemeinsamkeiten bei der Nutzung von Micro-Credentials an europäischen Hochschulen*. NESET Bericht, Kurzfassung. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2766/152698>
- Rat der Europäischen Union (2022). *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Brüssel. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9790-2022-INIT/de/pdf>
- Rentzsch, R. (2023). *Microcredentials auf Hochschulebene. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend*. Hochschulrektorenkonferenz. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.iit-berlin.de/publikation/microcredentials-auf-hochschulniveau-ansatze-zum-umgang-mit-einem-bildungspolitischen-trend/>

- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (Hrsg.) (2022). Characteristics Statement Microcredentials, Zugriffen am 13.07.2025, von https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/micro-credentials-characteristics-statement.pdf?sfvrsn=32bda081_8
- Thiele, A., Nickel, S. & Schrand, M. (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.25656/01:17303>
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels*. Wissenschaftsrat Berlin. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Wissenschaftsrat (2024). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Hochschulsystems des Landes Brandenburg*. <https://doi.org/10.57674/bwn9-yd06>
- Wittich, E. K. (2023). Micro-Credentials – Pragmatische Ansätze für die Einlösung großer Versprechen. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschul|bildung weitergedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 253–267). Facultas.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). „Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule“. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1
- Wolter, A. (2022). Entgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung? Neue Qualifizierungswege in Deutschland jenseits der Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. *HSW – Hochschulentwicklung und -politik 1 + 2*, 1–14.
- Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: E. Severing & U. Teichler (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 191–212). W. Bertelsmann Verlag.

Microcredentials zwischen persönlicher Chance, beruflicher Notwendigkeit und Selbstoptimierung

Kritische Anfragen an eine neue Form lebenslangen Lernens

PHILIPP GLANZ

Zusammenfassung

Microcredentials als eine neue Form lebenslangen Lernens sind bisher zwar vereinzelt analysiert worden, ihre individuellen und gesellschaftlichen Imperative und Konsequenzen jedoch nur wenig oder gar nicht reflektiert worden. Ausgehend von einer Perspektive soziologischer Gegenwartsdiagnostik – unter anderem der Theorie sozialer Beschleunigung von Hartmut Rosa – wird in diesem Beitrag danach gefragt, welche gesellschaftlichen und individuellen Folgen die vermehrte Einführung dieser zertifikatsbezogenen Weiterbildungsangebote hat und welche Implikationen auf Makro- sowie Mikroebene mit der beschriebenen Entwicklung langfristig verbunden sein könnten. Als Ergebnis werden vier Thesen formuliert, die um die Konzepte ‚Beschleunigung‘, ‚Selbstoptimierung‘ und ‚Entfremdung/Verdinglichung‘ kreisen. Damit schließt der Beitrag an zeittheoretische Untersuchungen innerhalb der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung an und ordnet Microcredentials in einen größeren Diskurs um Ökonomisierung ein. Zuletzt werden einige Handlungsfelder wissenschaftlicher Weiterbildung problematisiert.

Schlüsselwörter: Gesellschaftstheorie, Microcredentials, Soziale Beschleunigung, wissenschaftliche Weiterbildung, Selbstoptimierung

Abstract

Microcredentials have increasingly been recognized as a novel modality of lifelong learning; yet their individual and societal imperatives, as well as their broader consequences, have remained largely underexplored. Drawing on a sociological diagnosis of the present – with particular reference to Hartmut Rosa’s theory of social acceleration – this article explores the social and individual impacts of the growing implementation of certificate-based continuing education opportunities and outlines potential long-term implications at both macro and micro levels. Four theses are formulated, addressing the concepts of ‚acceleration‘, ‚self-optimization‘ and ‚alienation/reification‘. In doing so, the article positions microcredentials within the broader theoretical discourse on the economization of education and connects with time-theoretical research in adult

and continuing education studies. Finally, some key areas of action in the field of continuing education are discussed.

Keywords: Theory of Society, Microcredentials, Social Acceleration, Academic Continuing Education, Self-Optimization

1 Einleitung

Neben den genuinen Kernaufgaben und Leistungsdimensionen von Hochschulen – Forschung sowie Studium und Lehre – spielen seit vielen Jahren verstärkt Aktivitäten eine Rolle, die sich mit der eigenen institutionellen Umwelt auseinandersetzen. Diese Aktivitäten, die den Austausch mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft zur Folge haben, werden als ‚Transfer‘ oder mit dem Schlagwort ‚Third Mission‘ beschrieben. Dazu zählen Themen wie Wissens- und Technologietransfer, Internationalisierung, Wissenschaftskommunikation, Demokratietriebung oder die – wissenschaftliche, akademische bzw. hochschulische – Weiterbildung. Nicht zuletzt sind der demografische Wandel wie auch Förderprogramme, etwa Wettbewerbe wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2020) oder die „Exzellenzinitiative“ bzw. „Exzellenzstrategie“ (seit 2017), Katalysatoren dieser Entwicklung, um die hochschulische Profilbildung und -schärfung voranzutreiben und in Konkurrenz um Studierende – und damit der Finanzierung – eigene Akzente zu setzen. Bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung empfiehlt der Wissenschaftsrat den Hochschulen, „ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und **sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren, Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen**“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 14, Herv. i. Orig.).

Betrachtet man die institutionelle Entwicklung der Weiterbildung an den staatlichen wie privaten Hochschulen genauer, fällt auf, wie viele sogenannte ‚Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung‘, die verschiedene Dienstleistungen wie u. a. Angebotsentwicklung, -koordinierung und -durchführung vorhalten, im letzten Jahrzehnt gegründet worden sind.¹ Gleichzeitig geht damit die Zunahme von konsekutiven wie nicht-konsekutiven Studienangeboten einher, die in der Regel berufsbegleitend in Präsenz, im Fern- bzw. Blended-Learning-Format oder auf Zertifikatsbasis absolviert werden können und sich auf Niveaustufe 6–7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) bewegen. Im Fall von Zertifikatsangeboten schließen diese nicht mit einem Master-Abschluss ab, sondern kommen als Certificate of Advanced Studies (CAS) oder Diploma of Advanced Studies (DAS) vor, sollen und können in der Regel jedoch, sofern ein vergleichbarer Studiengang vorliegt, auf ein Studienangebot angerechnet wer-

¹ Vgl. exemplarisch: Das ZWW der Universität Marburg (2017), das ZFW an der Universität Hamburg (2017), das Heine-Zentrum der Universität Düsseldorf (2022) oder das ZWW der BTU Cottbus-Senftenberg (2019). Einige dieser Zentren bestehen indes schon länger, z. B. das ZFUW der Universität Koblenz (1991, früher: Koblenz-Landau), das C3L der Universität Oldenburg (2006) oder das ZWW der Universität Mainz (1999).

den (vgl. DGWF, 2023). Auch ein Nachweis mittels Teilnahmebescheinigung – es wird dann keine Prüfung absolviert – ist möglich.

CAS, DAS und weitere dieser Formen kommen in der Regel als Zertifikatskurse vor, die entweder nur über wenige Wochen, Monate oder über mehrere Jahre absolviert werden müssen. Zertifikate dienen zum einen als Qualifikationsnachweis, haben aber ebenfalls eine selektive Funktion, beispielsweise für Arbeitgeber:innen bzw. die Abnehmer:innen dieser Zertifikate (vgl. Kade, 2005). Als Microcredentials – teilweise auch als Badges, ‚Micro-‘ oder ‚Nano-Degrees‘ bezeichnet (zur Begriffsklärung vgl. Flasdieck et al., 2022; Rentzsch, 2023) – können Zertifikate mit einer geringen Anzahl von Leistungspunkten nach dem ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) angesehen werden, welche Lernergebnisse transparent und im besten Fall qualitätsgesichert ausweisen und die auf Grundlage einer Prüfung vergeben werden.

Welchen Stellenwert die wissenschaftliche Weiterbildung inklusive der Thematisierung von Zertifikaten und Microcredentials innerhalb der Disziplin mittlerweile hat, zeigt sich auch darin, dass zum ersten Mal in einem Datenreport der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf jenes Gebiet gesondert eingegangen und dieses empirisch unterfüttert wurde (vgl. Lockstedt et al., 2024): So zeigte sich in der untersuchten Stichprobe an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, dass Formate von tendenziell kurzer Dauer wie Zertifikatskurse, CAS und DAS zahlenmäßig überwiegen. Als Fazit und Ausblick wird festgehalten, dass die „Betrachtung (und Entwicklung) des Segments der Hochschulzertifikate und Microcredentials als des quantitativ bedeutsamsten Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Auswirkungen auf das disziplinäre Selbstverständnis universitärer Lehre“ (ebd., S. 232) als lohnenswert erachtet wird. Welche Rolle Microcredentials in der gegenwärtigen Diskussion spielen, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Fachtagungen dieses Thema explizit aufgreifen (vgl. die Programme der Jahrestagungen der DGWF 2023 und 2024).

In der Literatur sind Microcredentials als neue Erscheinung lebenslangen Lernens bisher zwar vereinzelt analysiert, ihre individuellen und gesellschaftlichen Implikationen, Imperative wie Dispositive jedoch nur eher randständig reflektiert worden. Ausgehend von einer Perspektive soziologischer Gegenwartsdiagnostik – unter anderem der Theorie sozialer Beschleunigung (vgl. Rosa, 2005, 2013) – wird in diesem Beitrag danach gefragt, welche gesellschaftlichen und individuellen Folgen die vermehrte Einführung der genannten zertifikatsbezogenen Weiterbildungsangebote hat und welche Implikationen mit der beschriebenen Entwicklung langfristig verbunden sein könnten. Der Beitrag formuliert hierzu sowohl aus Makro- als auch aus Mikroperspektive verschiedene Thesen und greift dabei auf bildungs- und gesellschaftstheoretische Referenzpunkte zurück. Es wird unter anderem herausgearbeitet, dass Microcredentials gleichzeitig Symptom und Reaktion auf sich verändernde Zeitstrukturen von Bildung in der (Spät-)Moderne sind. Damit schließt der Beitrag an eine inzwischen klassisch gewordene, in der zeit- und gesellschaftsdiagnostischen Ausrichtung bisher jedoch nur wenig beachtete Forschungsperspektive innerhalb der (wissenschaftlichen) Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung an (vgl. Leineweber, 2020; Schiller, 2022a).

Zudem werden einige neuere Diskussionslinien, die sich um die Frage der Optimierung drehen, aufgenommen (vgl. Kondratjuk, 2023).

Dazu wird im Folgenden die Genese von Microcredentials zunächst kurz nachgezeichnet, um sie anschließend in einen größeren erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang einzuordnen (Kapitel 2). Daran anknüpfend werden drei analytische Sichtweisen – Beschleunigung, Selbstoptimierung und Entfremdung – vorgestellt, mit denen in gesellschafts- wie bildungstheoretischer Absicht auf Microcredentials geblickt wird, um im Ergebnis vier prononcierte Thesen zu formulieren (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden die vorgenommenen Analysen diskutiert und in einen größeren diskursiven Zusammenhang gestellt, wobei gleichzeitig einige für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante Anschlussdiskurse, nämlich die Aspekte hochschulischer Governance und der Wissenschaftlichkeit der Weiterbildung, skizziert werden (Kapitel 5). Zuletzt wird der Argumentationsgang zusammengefasst und einige weiterführende Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt (Kapitel 6).

2 Problemaufriss

2.1 Die Entwicklung von Microcredentials in der EU

Am 16. Juni 2022 gab der Rat der Europäischen Union eine „Empfehlung über einen europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ (Rat der Europäischen Union, 2022) ab, in welcher Microcredentials folgendermaßen definiert werden:

„Microcredentials‘ sind Nachweise über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und eindeutig definierter Kriterien beurteilt. Lernerfahrungen, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln [sic], die dem gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedarf entsprechen. Microcredentials sind Eigentum der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können eigenständig sein oder kombiniert werden, sodass sich daraus umfangreichere Qualifikationen ergeben. Sie werden durch eine Qualitätssicherung gestützt, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert.“ (Rat der Europäischen Union, 2022, S. 14)

Anhang I dieser Empfehlung enthält einige obligatorische Standardelemente, z. B. ausgebende Stelle, Lernergebnisse, Niveau der Lernerfahrung und Art der Bewertung sowie optionale Standardelemente, z. B. erforderliche Voraussetzungen der Teilnahme, die erzielte Note und Integrations- bzw. Kombinationsoptionen, mit denen ein Microcredential beschrieben werden soll. Auf globalerer Ebene beschreibt Anhang II verschiedene Grundsätze für die Gestaltung und Ausstellung von Microcredentials. Dazu zählen etwa Qualität, Transparenz und Relevanz: So sollen Möglichkeiten der internen wie externen Qualitätssicherung genutzt werden und auf bereits bestehende Instrumente zurückgegriffen werden, beispielsweise das ECTS.

Microcredentials sollen durch ihren modularen Aufbau weiterhin kumulierbar sein, sodass Zertifikate und Qualifikationen gebündelt werden können. Die Struktur,

die seitens des Rates der EU hier vorgeschlagen wird, erinnert stark an die Vorgaben zur Modularisierung von Studiengängen, welche durch verschiedene Reformen mittlerweile Eingang in den Studienakkreditierungsverordnungen der Länder gefunden haben. Die genannten Standardelemente sollen zuletzt in ein strukturell offenes, europäisches Datenmodell überführt werden, sodass verschiedene Anbieter:innen eine Art Vorlage befüllen können und der Datenaustausch damit erleichtert wird.

Die vorgeschlagene Konzeption von Microcredentials ist nicht ohne Kritik geblieben, die u. a. die Modularisierung an sich sowie den damit einhergehenden administrativen und finanziellen Aufwand und die Etablierung von Doppelstrukturen betrifft; eine Einordnung in den DQR wird in der deutschen Stellungnahme zum Kommissionsvorschlag abgelehnt. Seitens der Arbeitgeber:innen-Vertretungen und der Gewerkschaften wird vorgebracht, dass Microcredentials berufsbildende Abschlüsse nur ergänzen, aber nicht ersetzen können (zusammenfassend Hippach-Schneider & Le Mouillour, 2022).

Blickt man auf die in der Empfehlung angegebenen Gründe, so muss konstatiert werden, dass Treiber dieser Entwicklung vorrangig externe Umweltfaktoren sind, die einen deutlichen Bezug zum Humankapital-Ansatz aufweisen. Im Vordergrund steht weniger die Entfaltung des Individuums selbst als vielmehr die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit im Lebensverlauf und entsprechende, beruflich veranlasste Weiterqualifizierungen.

2.2 Erziehungswissenschaftliche Einordnung

Die zunehmende Prominenz, die Formate wie Microcredentials erfahren, lässt sich in die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um die Entgrenzung des Pädagogischen in der Moderne sowie die Pädagogisierung der Lebenswelt, welche vor allem ab den 1980er-Jahren verstärkt geführt werden, einordnen und schließt nahezu nahtlos an sie an: Die Entgrenzung weist darauf hin, dass neben den originären Organisationen und Institutionen von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung², insbesondere die Volkshochschulen, weitere, vor allem informelle Räume und Orte sowie Phänomene und Lebensbereiche (z. B. Familie, Sport, Kultur, Freizeit, soziale Medien) hinzugekommen sind, die nicht primär einer Top-down-Vermittlungslogik pädagogischen Wissens folgen. Nicht mehr unidirektionale Vermittlung, sondern Aneignung und Eigentätigkeit stehen nun im Vordergrund. Die Grenzen, in denen Bildungsinhalte vermittelt werden, verwischen und lösen sich immer mehr auf:

„Fast an jeder Ecke kann und soll man was lernen, immer wieder wird einem gesagt, was man alles noch nicht weiß und doch besser wissen sollte, überall trifft man auf ausgeklügelte didaktische Arrangements, mit deren Hilfe die eigenen Defizite überwunden und neues Wissen bzw. neue Erfahrungen vermittelt werden sollen; und bei alledem schwingt immer wieder das Versprechen und die Hoffnung mit, dass das Gelernte auch im Hinblick auf die Zukunft hilfreich, förderlich und erstrebenswert sei.“ (Lüders et al., 2006, S. 226)

2 Die Verwendung der Begriffe erfolgt, wie im Fach üblich und sofern nicht anders ausgewiesen, synonym.

Einher geht diese Entwicklung mit einer zunehmenden Biografisierung, Individualisierung und Autonomisierung derjenigen, die an diesen Formaten partizipieren: Die eigene (Weiter-)Bildung wird, organisational losgelöst, biografisch allgegenwärtig und somit universell (vgl. Kade, 1989). Im Zusammenhang damit wird von einer „Pädagogisierung der Lebenswelt“ gesprochen.

Hinzu kommt – im Gegensatz zum Bereich Schule und Hochschule – eine zwar komplexe, dafür aber relativ gering atomisierte staatliche Steuerung und Regulierung der Weiterbildung, von den Regelungen auf europäischer Ebene einmal abgesehen (vgl. Grotluschen & Haberzeth, 2018). Entgrenzung heißt in pädagogischen Kontexten somit auch Dezentralisierung sowie Deinstitutionalisierung.

Die in ganz praktischer Hinsicht vermutlich zunehmende berufliche Relevanz von Zertifikaten und – möglicherweise – Microcredentials in der Diskussion innerhalb der (wissenschaftlichen) Weiterbildung kann als Bestätigung für die vorangehend skizzierten Entwicklungen von Entgrenzung und Universalisierung gelten. Dies verweist auf einen weiteren Aspekt, der pädagogisch von grundlegender Bedeutung ist, nämlich die Zeitbezogenheit von Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Zu denken ist hierbei etwa an das investierte Zeitvolumen für Weiterbildungsaktivitäten oder die curriculare Ordnung von (Unterrichts-)Inhalten, die in einer bestimmten Abfolge vermittelt werden und in Lehr- und Stoffverteilungsplänen ihren Ausdruck finden. Aber auch als anthropologisches Phänomen, das Biografien und Individuen, Kulturen und Gesellschaften in den jeweiligen temporalen Grundbezügen sowie den Selbstverhältnissen strukturiert, ist ‚Zeit‘ eine bedeutsame Analysekategorie erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Forster & Scherrer, 2019; Schiller, 2022a; Schmidt-Lauff, 2018).

Inzwischen kann ‚Zeit‘ als eine zentrale und gewissermaßen zeitlose Forschungsperspektive in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gelten. So kommt Sabine Schmidt-Lauff zu folgender Überlegung:

„Die Möglichkeit, in Lernprozessen das Selbstverständliche fraglich werden zu lassen [...] unter der Vorstellung, dass Lernprozesse nicht voraussetzungslos sind, sondern Unbekanntes an Bekanntem und umgekehrt erfahren wird, verursacht Irritationen, in denen Lernbereitschaft und eine ‚Offenheit für Zukünftiges‘ überhaupt erst entstehen [...] Darin entfaltet Lernen seine (zeitliche) Eigenwilligkeit.“ (Schmidt-Lauff, 2010, S. 362)

Hinter dieser Perspektive verbirgt sich die basale Erkenntnis, dass Lernen Zeit benötigt, wenn Bekanntes mit Unbekanntem konfrontiert wird. Störungen, Verzögerungen oder Innehalten sind für das Lernen nicht hinderlich („Sich-Verlieren-Können“), sondern im Gegenteil grundlegend, wenn nicht die „zukünftige[] Verwertbarkeit oder rationalisierende Anlagerung an andere Tätigkeiten“ (ebd.) im Vordergrund stehen soll.

In einer empirischen Studie konnte Schiller (2022b) u. a. mit Blick auf die Angebotsgestaltung und -entwicklung im IT-Sektor zeigen, dass die auf politisch-gesellschaftlicher Ebene postulierten kollektiven temporalen Agenden auf die organisationalen und individuellen temporalen Agenden durchschlagen, indem die Marktförmigkeit sowie das direkte Verwertungsinteresse betont werden; das zugrunde liegende Bildungsverständnis wird damit als rein instrumentell beschrieben.

Erwartete Effizienz- und Effektivitätssteigerungen durch Beschleunigung, Flexibilisierung und Verdichtung sind in aktuellen (bildungs-)politischen Diskussionen wie etwa um die Arbeitszeit von Lehrkräften, die Verkürzung von Schulbesuchszeiten, die Studiendauer bzw. die Zeit des Vorbereitungsdienstes im Lehramt oder die Vier-Tage-Woche, die steuerliche Begünstigung von Mehrarbeitsstunden oder die Wochenarbeitszeit im internationalen Vergleich gesellschaftlich insgesamt ubiquitär.

Es lässt sich festhalten, dass ‚Zeit‘ auf Individual-, Organisations- wie auch auf gesellschaftlicher Ebene eine umkämpfte Ressource ist. Was dies in der Debatte um Microcredentials bedeutet, soll im Folgenden nun vor allem bildungs- und gesellschaftstheoretisch weiter eingeordnet werden.

3 Theoretische Zugänge zu Microcredentials als einer neuen Form lebenslangen Lernens

Den folgenden Ausführungen liegt eine bestimmte Perspektivität zugrunde, nämlich eine, die sich insbesondere für die Denkweisen einer sich als kritisch verstehenden Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft interessiert. Obwohl nicht alle Prämissen einer an der Kritischen Theorie orientierten Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik geteilt und hier dargestellt werden können, lässt sich unschwer an der Rezeption der Autor:innen erkennen, wo sich der Autor in diesem Fall selbst verortet. Die sich anschließende Darstellung nimmt daher ganz bewusst einen Gegenstandspunkt zu den bisherigen, in der Erziehungswissenschaft nicht unüblichen Fortschrittserzählungen und Hoffnungen bezogen auf das Thema ‚Microcredentials‘ ein.

Ausgangspunkt ist die übergeordnete Frage nach dem ‚guten Leben‘, von dem angenommen wird, dass „menschliche Subjekte in ihren Handlungen und Entscheidungen stets von einer – bewußten [sic] und reflexiven oder impliziten und unartikulierten – Vorstellung des *guten Lebens* geleitet sind“ (Rosa, 2013, S. 73).

3.1 Beschleunigungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Hartmut Rosa

Zweifelsohne reiht sich Rosas Studie „Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne“ (2005) in den Kanon inzwischen klassisch gewordener Zeit- und Gegenwartsdiagnosen von Gesellschaft ein (vgl. Mundt, 2023). Obwohl der Status dieses Genres selbst nicht unumstritten ist – Trivialisierung von Wissenschaft und Forschungsergebnissen auf der einen Seite, öffentliche Sichtbarkeit und Legitimation auf der anderen – und als „hybride soziologische Wissensform“ (Volkmann, 2015, S. 142) charakterisiert wird, so erhellend kann es dennoch sein, gesellschaftliche Entwicklungen soziologisch zu interpretieren, theoretisch einzuordnen und damit einen Beitrag zum Verstehen, in welcher Gesellschaft man sich eigentlich befindet, zu leisten.³

3 Im Folgenden muss auf eine umfassende Rekonstruktion der Theorie der Beschleunigung verzichtet werden; stattdessen konzentriere ich mich auf die wesentlichen Punkte, um die Herleitung der eigenen, hier entwickelten These zu begründen.

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die Feststellung, dass in modernen Gesellschaften eine chronisch subjektive Zeitknappheit herrscht, und die Beobachtung, dass sich das kulturelle wie soziale Leben in immer kürzeren Zyklen verändert, sich sozialer Wandel vollzieht.⁴ Modernisierung wurde in der Soziologie bezogen auf Struktur, Kultur, Selbst- und Naturverhältnis anhand von Prozessen der Rationalisierung, Differenzierung, Individualisierung sowie Domestizierung/Kommodifizierung beschrieben und erklärt. Dass aber die Moderne bzw. die Modernisierung grundlegend auch „eine Erfahrung der Beschleunigung“ (Rosa, 2005, S. 51, Herv. i. Orig.)⁵ sei, welche einer Gefahr der Desynchronisierung ausgesetzt ist, wurde bisher wenig beachtet. Die moderne Gesellschaft ist als ‚Beschleunigungsgesellschaft‘ gekennzeichnet, weil „in ihr eine (strukturell und kulturell voraussetzungsreiche) Verknüpfung der beiden Beschleunigungsformen – technische Beschleunigung und Steigerung des Lebenstempos durch Verknappung der Zeitressourcen – und damit von Wachstum und Beschleunigung vorliegt“ (ebd., S. 120).

Hartmut Rosa unterscheidet drei grundlegende Dimensionen sozialer Beschleunigung (ebd., S. 124–138), nämlich 1.) die (intentionale) technisch-technologische Beschleunigung, die durch schnellere Bewegungsabläufe, zügigere maschinelle Verfahren der Herstellung, Umwandlung und Produktion sowie zielgerichtetere Transport- und Kommunikationsprozesse (z. B. Reisezeiten, Internetversand, Zu-/Bestellungen etc.) gekennzeichnet ist; 2.) die Beschleunigung des sozialen Wandels und 3.) die Beschleunigung des Lebenstempos.

Definiert wird die Beschleunigung sozialen Wandels als die „Steigerung der Verfallsraten der Verlässlichkeit [sic] von Erfahrungen und Erwartungen“ (Rosa, 2013, S. 23) bzw. als „Verkürzung der als Gegenwart bestimmenden Zeiträume“ (ebd., S. 23–24). Rosa übernimmt dabei das Konzept der „Gegenwartsschrumpfung“⁶ von Hermann Lübke. Beschleunigter sozialer Wandel kann in allen Subsystemen auftreten und sich in veränderten Praxisformen, Beziehungsmustern, Handlungsorientierungen und Alltagspraktiken manifestieren. Die Beschleunigung des Lebenstempos – ausgedrückt in empfundener ‚Zeitnot‘ als Verknappung von Zeitressourcen – meint zuletzt die „Steigerung der Handlungs- und/oder Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit“ (Rosa, 2005, S. 135). Dies zeigt sich entweder in der Erhöhung der Handlungsgeschwindigkeit, durch Verdichtung, indem Pausen und Leerzeiten verringert werden, oder durch Überlagerung verschiedener Tätigkeiten (Multitasking). Empirisch lässt sich dies in Zeitverwendungsstudien nachweisen, z. B. bezogen auf die Essens- und Schlafdauer oder die für (Freizeit-)Aktivitäten aufgewendete Zeit.

Der von vielen empfundene Zeitdruck kann zum einen durch eine „Verpassensangst“ – das Schneller-Leben-Wollen durch eine Steigerung der Erlebnisraten – und zum anderen durch „Anpassungszwang“ (ebd., S. 217–219) – die Veränderung der Um-

4 Dies lässt sich auch sprachlich zeigen: quality time, speed dating, fast food etc.

5 Um die Kursivschreibung als Hervorhebung im Original nicht in jedem Zitat immer wieder als solche auszuweisen, entspricht die Formatierung im Folgenden immer dem Original.

6 Damit ist eine beschleunigte „Veränderung der Kommunikations- und Handlungskontexte“ (Rosa, 2005, S. 120, Fn. 11) gemeint, die sich in einem Auseinanderfallen von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zeigt, d. h. der Instabilität bzw. der Verkürzung der Stabilität von Zeithorizonten, Handlungsbedingungen und Situationsbestimmungen.

welt auch in Momenten der Ruhe bzw. im Moment verfügbarer Zeitressourcen – erklärt werden.

Diese drei Dimensionen sind zwar logisch und analytisch zu trennen, stehen jedoch in einem Wechselverhältnis zueinander. Rosa begründet dazu die These, „dass die soziale Beschleunigung in der Moderne zu einem sich selbst antreibenden Prozess geworden ist“ (ebd., S. 243); er benennt dieses Konstrukt als Akzelerationszirkel, dem ein Steigerungsverhältnis inhärent ist. Dieser Beschleunigungszirkel lässt sich in aller Kürze wie folgt darstellen: Je knapper die zur Verfügung stehenden Zeitressourcen werden, desto größer ist der Bedarf an Techniken der Beschleunigung und Beschleunigungstechnologien, womit sich eine Beschleunigung bzw. Erhöhung des Lebenstempos ergibt. Die Beschleunigung sozialen Wandels – der Wandel von Lebensformen – wiederum ist eine direkte Folge der technischen Beschleunigung. Die zunehmende „strukturelle[] Inkongruenz von Welt- und Lebenszeit“ (ebd., S. 250), also die Erhöhung des Lebenstempos unter dem Druck geringer werdender Zeitressourcen, ist eine direkte Folge des sozialen Wandels, also etwa dem Versuch, soziale Veränderungen kognitiv zu verarbeiten.

Aus diesen notwendig skizzenhaften Ausführungen kann die erste These abgeleitet werden, die wie folgt formuliert wird (These 1): *Microcredentials bzw. verwandte Formen zertifikatsbezogener Weiterbildung sind ein Symptom gesellschaftlicher bzw. sozialer Beschleunigung in der Moderne – zugleich aber auch eine Reaktion auf diese, was in einer sich verstetigenden Steigerungs- und Überbietungslogik resultiert.*

Microcredentials reagieren auf die konstatierte Beschleunigung der Erhöhung des Lebenstempos und befriedigen das Gefühl, durch eine Steigerung der Erlebnisraten mehr in kürzerer Zeit zu ‚lernen‘ oder besser gesagt: zu konsumieren. Genau dieses Verständnis findet ebenfalls Ausdruck in der weiter oben erwähnten Empfehlung des Rates der EU (s. o.). Die Kleinteiligkeit bzw. geringe Größe von Microcredentials und ihre geringe Dauer, die für das Absolvieren notwendig ist, hat nicht mehr nur eine quantitative Dimension, sondern bringt, wie weiter unten zu zeigen sein wird, auch eine neue qualitative Dimension hervor, die sich auf das Wesen von Bildung bezieht.

Eng verknüpft mit dem Aspekt der Beschleunigung – und damit von Steigerung, Verdichtung und Überbietung – ist der zweite zu entwickelnde Gedanke, der sich mit der Praxis von (Selbst-)Optimierung auseinandersetzt.

3.2 (Selbst-)Optimierung als Subjektivierungsform und Praxis

Nehmen wir die oben nachgezeichnete Diagnose einer Beschleunigungsgesellschaft ernst, so ergeben sich einige Konsequenzen u. a. für das Lehren und Lernen, die Arbeits- und Berufswelt und ebenfalls den Bereich der Weiterbildung, letztlich aber alle Lebensbereiche. Neben die Diagnose der ‚Beschleunigungsgesellschaft‘ soll im Weiteren die Diagnose der „Bewertungsgesellschaft“ (Mau, 2017, S. 16) gestellt werden, für die der Gedanke des Optimierens und insbesondere der der Selbstoptimierung integral ist (vgl. Pritz & Wagner, 2018; Gülzau & Mau, 2020).

Da Gesellschaften zusehends mit Praktiken des Quantifizierens und Messens konfrontiert sind – zu denken sei etwa an alle möglichen Formen von Rankings, Ra-

tings, Scorings, Indikatoriken, Algorithmen oder Wearables –, welche mit zukünftigen technologischen Innovationen und Transformationen noch anwachsen dürften, findet eine Quantifizierung des Sozialen statt (vgl. Mau, 2017; Fourcade, 2022). Diese vorgenommenen Quantifizierungen und Messungen sind aber nicht objektiv, ‚einfach da‘ oder schlicht eine Zuordnung von Zahlen zu Objekten aufgrund bestimmter Regeln, sondern

„institutionalisieren bestimmte ‚Wertigkeitsordnungen‘, die uns Beurteilungsmaßstäbe und Rechtfertigungen darüber an die Hand geben, wie Dinge zu sehen und zu bewerten sind. Sie sagen uns, welche Aktivitäten, Leistungen oder Eigenschaften einen ‚hohen‘ Wert besitzen und welche nicht und bringen dadurch bestimmte normative Prinzipien zur Geltung.“ (Mau, 2017, S. 24)

Datensammeln und Selbstmonitoring bleiben aber in der Regel nicht folgenlos: Wer täglich seine Schritte mittels eines Trackers zählt, hört nicht einfach bei der empfohlenen Grenze einer vier- bis fünfstelligen Anzahl von Schritten auf, sondern möchte sich, incentiviert durch entsprechende Bonusprogramme der Krankenkassen, in der Regel weiter verbessern, steigern oder: optimieren. Der Prozess des Optimierens kennt allerdings kein Ziel, er endet nicht, sondern ist als unabschließbarer Spiralprozess vorstellbar, dem ein ‚noch besser‘ und ‚immer weiter‘ anhaftet. In kultursoziologischen Darstellungen figuriert ‚Optimierung‘ (in Abgrenzung zu Perfektionierung) als ein Grundmotiv und Selbstoptimierung – hier verstanden als rein funktional-instrumentelle Steigerung und Überbietung des eigenen Selbst im Hinblick auf Wissen, Fähigkeiten, Leiblichkeit, Psyche etc. – kann als eine Leitvorstellung der Gegenwart angesehen werden (vgl. Bröckling, 2007; King et al., 2021; Röcke, 2021).

Bei der Selbstoptimierung konzentrieren sich Optimierungsbemühungen auf die eigene Person, womit Subjekt- und Objektcharakter zugleich adressiert sind. Die ‚Arbeit am Selbst‘ wurde durch Michel Foucault als „Technologien des Selbst“ im Sinne einer Eigenkonditionierung thematisiert:

„Darunter sind gewusste und gewollte Praktiken zu verstehen, mit denen die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht.“ (Foucault, 1993, S. 18)

Praktiken der Selbstoptimierung wecken Hoffnungen auf Selbstbestimmung, stellen Freiheitsgrade und Autonomiegewinne – nach Rosa (2013) das eigentliche Versprechen der Moderne – in Aussicht, mithin also eine bestimmte Form von Individualisierung (vgl. Reckwitz, 2017) sowie insgesamt ein ‚gutes Leben‘. Gleichzeitig besteht die Gefahr von Überforderung, Desynchronisation, der Hervorbringung von Stress und Ängsten, Verdinglichung und Entfremdung (s. Kapitel 3.3), wenn beispielsweise subjektive Ziele und Ansprüche sowie internalisierte Orientierungsmuster und Handlungsstrategien auf institutionelle Anforderungen treffen, die nicht mehr kognitiv wie psychisch bewältigt werden können (vgl. Rosa, 2013, S. 120) – vor allem dann nicht,

wenn der innere Anreiz besteht, diesen extern induzierten Anforderungen gerecht zu werden, etwa mit Blick auf die Erweiterung persönlicher Chancen oder die Ermöglichung sozialer Teilhabe bzw. die Vermeidung von Exklusionserfahrung. Die Verbindung der vorstehenden makrostrukturellen und gesellschaftstheoretischen Beschreibungen mit ihren Auswirkungen auf das Individuum in seinen Selbstverhältnissen wurde verschiedentlich untersucht und in Interviewstudien empirisch nachgezeichnet, insbesondere auch für das lebenslange Lernen (vgl. King et al., 2018; Felden, 2020a, 2020b).

Dies als Grundlage genommen, sollen zwei weitere Thesen formuliert werden (These 2): *Insbesondere die Kleinteiligkeit von Microcredentials führt – sowohl aufseiten derjenigen, die einen Microcredential erhalten, als auch aufseiten der potenziellen Abnehmer:innen –, durch den latenten oder manifesten sozialen Vergleich („Wer hat wie viele absolviert bzw. erworben?“) zu einem erhöhten (und vielleicht auch nur inszenierten) Wettbewerb, der mit Konkurrenz, Druck, Verdichtung und Überbietung einhergeht. Mögliche qualitative Unterschiede von oder nachgewiesene Kompetenzen durch Microcredentials werden durch die Zahlenmäßigkeit überformt, was wiederum Hierarchisierung und Ungleichheiten befördert.*

Darüber hinaus kann festgestellt werden (These 3): *Die (relative) Leichtigkeit und Schnelligkeit, mit der Microcredentials erworben werden können, befördern Selbstoptimierungspraktiken und können in letzter Konsequenz zur permanenten Selbstaussbeutung führen.*

Erwähnenswert scheint mir, dass in den soziologischen Beschreibungen von Selbstoptimierung immer eine Perspektive der Entgrenzung, wie ich sie allgemein für die Weiterbildung in Kapitel 1 beschrieben habe, mitgedacht wird (vgl. Röcke, 2021, S. 177–180). Dass sich hierbei jedoch Selbst- und Weltverhältnis qualitativ in Bezug auf die durch Microcredentials vermittelten Inhalte verändern, soll im folgenden Kapitel beleuchtet werden.

3.3 Tendenzen von Entfremdung und Verdinglichung

Es kann nicht Aufgabe der folgenden Ausführungen sein, historische und gegenwärtige Bildungskonzepte zu referieren (vgl. Rieger-Ladich, 2020); eine solche Darstellung müsste notwendigerweise lückenhaft bleiben. Dennoch scheint es mir angebracht, in diesem Rahmen über Zusammenhänge von Bildung, Entfremdung und Verdinglichung in Verbindung mit den neuen Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung nachzudenken. Weil wissenschaftliche Weiterbildung nun einmal an Hochschulen stattfindet, sollte der Aspekt der ‚Bildung‘ – und auch der ‚Wissenschaft‘ (s. u.) – hier entsprechend gewürdigt werden. Dass damit eine bestimmte Pointierung und ggf. Engführung erfolgt, liegt auf der Hand.

Konstitutiv für Bildung ist ein dreifacher Bezug, konzeptualisiert nämlich als Selbst-, Sach- bzw. Welt- und Sozialbezug, und kann sowohl als Prozess (Gebildet-Werden/sich bilden) als auch als Ergebnis (Gebildet-Sein) gedacht werden. In vielen Bildungstheorien wird Selbstbestimmung als zu erreichendes Ziel diskutiert, so z. B. bei Wolfgang Klafki (2007; vgl. auch Leineweber, 2020). Bei Wilhelm von Humboldt drückt sich das neuhumanistische Ideal der „allseitigen Menschenbildung“ (Bernhard,

2021, S. 65) aus, in welchem alle menschlichen Kräfte entfaltet werden (Persönlichkeitsentfaltung).

Für Armin Bernhard, Vertreter einer sich als kritisch verstehenden Pädagogik, bedeutet Bildung das „*unabgeschlossene Projekt emanzipativer Subjektwerdung des Menschen*“ (ebd., S. 71). Neben der Kultivierung der menschlichen Natur sowie der Selbstermächtigung hält er einen „*selbsttätige[n] Prozess der Bewusstseinsweiterung*“ (ebd., S. 81) und das Erleben einer „*Fremdheitserfahrung*“ (ebd., S. 82; vgl. auch Leineweber, 2020, S. 57) für wesentlich: Bildung finde dort statt, wo reflektierende Verarbeitung, Irritationen und Widersprüche in der Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt auftreten und Zueignung stattfindet, oder – um es mit einem Konzept von Hartmut Rosa (2016) zu formulieren – ein „*verwandelte[s] Resonanz- und Antwortverhältnis zwischen Selbst und Welt*“ (Beljan, 2019, S. 141) besteht. Dies setzt, wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, zeitliche Möglichkeitsräume voraus.

Entfremdung setzt nun dort ein, wo verhinderte oder „gestörte Welt- und Selbstaneignung“ (Jaeggi, 2005, S. 183), eine „Beziehung der Beziehungslosigkeit“, zu konstatieren ist, eine Anverwandlung von Welt (vgl. Rosa, 2013, S. 144) nicht stattfindet oder aufgrund der bisher konstatierten Sozialpathologien nicht mehr stattfinden kann. Eine Vermittlung von Selbst und Welt kann durch ‚Aneignung‘ geleistet werden.⁷

„Gegenüber dem bloßen *Lernen* bestimmter Inhalte betont die Rede von deren Aneignung, dass hier etwas nicht nur – passiv – übernommen, sondern – aktiv – durchdrungen und eigenständig verarbeitet wird. Gegenüber einer bloßen (theoretischen) *Einsicht* in einen Sachverhalt bedeutet dessen Aneignung [...], dass man mit dem Erkannten ‚umgehen‘ kann, dass es einem als Wissen wirklich und praktisch zur Verfügung steht. Und sich eine Rolle ‚anzueignen‘ bedeutet mehr [sic] als sie ausfüllen zu können: Man ist, so könnte man sagen, mit ihr identifiziert. Etwas, das man sich aneignet, bleibt einem nicht äußerlich. Indem man es sich ‚zu Eigen‘ macht, wird es in gewisser Hinsicht Teil seiner selbst.“ (Jaeggi, 2005, S. 56)

Verdinglichung als Ausdruck einer gestörten Selbst-Welt-Beziehung bedeutet dann, „die im Warenverhältnis generierte Entfremdung der Produkte menschlicher Tätigkeit zu einer vom Menschen unabhängigen Objektivität, deren Eigengesetzlichkeit ihm als unverfügbare gegenübersteht, ihn beherrscht und ihn am Ende als fremde Wirklichkeit sogar bedroht“ (Makropoulos, 2019, zit. n. Röcke, 2021, S. 185). Die Gefahr der „Selbstverdinglichung“ (Mau, 2017, S. 176) und permanenten Selbstdisziplinierung des Ich als „variabel verwertbare Kapitalanlage“ (Pongratz, 2010, S. 111) erscheint real. Wenn aber keine Klarheit mehr darüber herrscht, was dieses ‚Was‘ ist, das einen beherrscht, dann können Autonomie und Selbstbestimmung nicht mehr zur Geltung kommen; Emanzipation scheint unmöglich. Damit schließt sich unmittelbar der Kreis zu den in Kapitel 2.3 diskutierten Praktiken der Selbstoptimierung in der Bewertungsgesellschaft.

7 Allerdings sieht Bernhard (2021, S. 81) im Modus der ‚Aneignung‘ – im Gegensatz zu Jaeggi (2005) – nur eine niedere Tätigkeit.

Die letzte These soll daher lauten (These 4): *Microcredentials bzw. das immer weitere Ansammeln (,Verfügen‘) über eine große Anzahl von Microcredentials führt zur Entfremdung von den hinter ihnen stehenden (Bildungs-)Inhalten, da zu jenen ein verdinglichtes, rein zweckrational-instrumentelles Verhältnis ausgebildet wird, das auf (vermeintlich) schnelle, praktische Verwertbarkeit zielt. Entscheidend wird – erneut – die Quantität, nicht aber die Qualität entsprechender Kurse und Bildungserfahrungen.*

In der Beschleunigungsgesellschaft verkommt Bildung zunehmend zur fungiblen Ware, zum Mittel zum Zweck, um die eigenen Optionen im wettbewerblich angelegten Konkurrenzkampf zu steigern, wenn für das Durchdenken und Staunen, das sich Wundern und Sich-Fragen-Stellen keine Zeit mehr bleibt. Um aber zu ‚überleben‘ und mitzuhalten, entfremdet man sich: „Menschen tun freiwillig etwas, was sie nicht ‚wirklich‘ tun wollen“ (Rosa, 2013, S. 134).

Im sich nun anschließenden Kapitel werden diese Überlegungen noch einmal systematisiert und in einen größeren Zusammenhang gestellt. Außerdem sollen einige sich aufdrängende Fragen im Zusammenhang mit Microcredentials bezüglich der Governance von Hochschulen und dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt werden.

4 Diskussion und disziplinäre Anschlussdiskurse

Der Blick auf Beschleunigung und damit zusammenhängende abstrakte gesellschaftliche Makrophänomene kann eine theoretische Folie dafür liefern, wieso Microcredentials gerade jetzt eine Phase der Hochkonjunktur erleben, worin ihre vermeintliche Notwendigkeit und insinuierte Alternativlosigkeit besteht. Die moderne Gesellschaft, die als eine dynamisch stabilisierende Steigerungsgesellschaft verstanden wird (vgl. Rosa, 2016), kann gar nicht anders, als immer in Bewegung zu sein (zu denken ist beispielsweise an das Modell der ‚VUCA-Welt‘). Zwar ergeben sich für das Individuum neue Chancen und Möglichkeiten, etwa aufgrund technologischer Innovationen und Disruptionen, um gleichzeitig allerdings ‚auf dem Laufenden‘ bzw. im Rennen zu bleiben, nicht den Anschluss zu verlieren und „aus dem Hamsterrad zu fallen“ (Rosa, 2013, S. 18), führen Anpassungsdruck und -zwänge letztlich zur Erhöhung des Lebens tempos (vgl. Rosa, 2005, S. 471): In einem Weniger an Zeit muss sich zu einem Mehr an Möglichkeiten verhalten werden – es drohen Übersättigung und Überforderung.

Als Triebkräfte und Antriebsprinzipien in allen hier erwähnten gesellschaftlichen Gegenwartsdiagnosen werden sowohl Prozesse der Ökonomisierung – oder eher: der Kommerzialisierung – bzw. die Strukturlogiken (Wettbewerb) und die Verfasstheit des Kapitalismus allgemein als auch die Digitalisierung als technologischer Treiber im Besonderen ausgemacht. Vor allem mit Blick auf die gegenwärtigen und teils exponentiellen Entwicklungen im Bereich von Künstlicher Intelligenz (KI) – wobei nicht alles, was ein Large Language Model (LLM) ist, zugleich als Form von KI angesehen werden sollte – oder des Quantencomputing scheint ein neuer externer Faktor gefunden zu sein, der zu einer Transformation von Anforderungen führen wird und in Teilen schon führt.

Dies gilt etwa für das seit einiger Zeit kursierende Konzept der ‚Future Skills‘, in welchem 21 Skills verschiedenen Bereichen (Technologische Kompetenzen, Klassische Kompetenzen, Transformative Kompetenzen, Digitale Schlüsselkompetenzen) zugeordnet werden (vgl. Stifterverband, 2021). Die Imperative scheinen indes klar, wird in den verschiedenen Diskussionspapieren von Stifterverband und McKinsey schließlich danach gefragt, wie die zukünftige Arbeitswelt beschaffen ist und welche Fähigkeiten in dieser benötigt werden. So verwundert es dann nicht, dass erste Überlegungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Microcredentials aus dem KI- sowie erneut dem Umfeld von Stiftungen kommen (vgl. Flasdick et al., 2022; weiterführend Höhne, 2012).

Im Sinne einer sich als kritisch verstehenden Bildungsforschung (vgl. Langer, 2016) können dies erste Beobachtungen und Interventionsmomente sein, die untersuchen, wie diese Imperative Einzug in gesellschaftliche und vor allem auch bildungs- und erziehungswissenschaftliche Debatten und Diskurse halten, werden zentrale Begriffe und Konzepte doch in teils fragwürdiger Weise besetzt und vereinnahmt.

Wurde in der Einleitung darauf hingewiesen, welche Mechanismen und Instrumente für das Bildungs- und Erziehungssystem derzeit und schon etwas länger konstituierend sind, so kann ebenfalls zum Phänomen der Optimierung gefragt werden, ob dem Bildungs- und Erziehungssystem als Resultat der beschriebenen Triebkräfte die Grammatik der Optimierung inzwischen ‚eingeschrieben‘ ist (vgl. Bröckling & Peter, 2014), insbesondere auch im Feld der Erwachsenenbildung, der „Vermarktlichung und reziproker Verbetriebswirtschaftlichung“ (Faustich & Zeuner, 2015, S. 26) zugeschrieben wird, bzw. wissenschaftlichen Weiterbildung, der generell ein Spannungsverhältnis attestiert wird (vgl. Kondratjuk, 2023).

Entsprechend ist das derzeit dominante Verständnis von ‚Bildung‘ ein zweckrationales, das sich in erster Linie auf Qualifikationen, Kompetenzerwerb, Bildungszertifikate, messbare Leistungserbringung und Standardisierung beschränkt. Nicht unwesentlich vorangetrieben wird diese Entwicklung durch die Implementierung betriebswirtschaftlich-managerialer Regime, neoliberaler Regierungstechniken und Diskurse (vgl. Lemke, 2004) und neuer Steuerungsmodelle (New Public Management; einführend Buck, 2024). Der Hinweis, dass die vermehrte Einführung von Microcredentials weitere und neue Zertifizierungsregime nach sich ziehen wird (und teilweise schon gezogen hat), ist dahingehend trivial. Die Hoffnung bestehe bei den Verfechtern des Marktes darin, dass bei

„fortschreitender Funktionalisierung des Bildungssektors [...] ökonomische Prosperität mit individueller Freiheit einträchtig Hand in Hand [geht]. Eben deshalb sei es angeraten, sich dem Zwang zu steter Rationalisierung und Umstellung anzudienen. Die beschleunigte Umwälzung der ökonomischen und technologischen Basis der Gesellschaft fordert ihren pädagogischen Preis: den expansiven Zwang zum Dauerlernen. Es ist dieser strukturelle Zwang, der einen bestimmten zugehörigen Habitus hervorruft: eine innere Haltung und psychische Disposition, die die Vermarktung der eigenen Person ins Zentrum rückt. Allerdings: Was sich objektiv als Unterwerfung unter die anonyme Autorität des Marktes ausnimmt, erscheint subjektiv als vermeintliche Steigerungsform der eigenen Person.“ (Pongratz, 2010, S. 110–111)

Wenn Rosa Anfang der 2000er-Jahre die durch „*Kurz-Kurz-Muster*“ gekennzeichnete Gesellschaft“ als „gleichermaßen *erlebnisreiche* wie *erfahrungsarme*“ (Rosa, 2005, S. 470) beschreibt, so hatte er wahrscheinlich noch nicht die ‚sozialen‘ Medien im Sinn, die heute Generationen und Lebenswelten insbesondere Jugendlicher und junger Erwachsener prägen. Genau dieses Muster ist es aber auch, das den Microcredentials zugrunde liegt. Daher argumentiere ich, dass Microcredentials zwangsläufig zu einer ‚Tiktokisierung‘ des lebenslangen Lernens führen. Besonders entlarvend ist dies dann, wenn entsprechende Angebote als „Nuggets“ (School of Advanced Professional Studies [SAPS] von Universität und TH Ulm – es gibt u. a. Grundlagen-, Spezial- und Praxis-Nuggets) oder ‚(Lern-)Häppchen‘ bezeichnet werden – quasi nebenbei konsumierbar, schnell verwertbar und leicht verdaulich. Ob dies dann noch einem Bildungsprozess, einer echten Begegnung mit einem Bildungsinhalt, wie er oben skizziert wurde, auslösen kann, ist zumindest fragwürdig.

Zwei weitere Anschlussdiskurse, die eng mit den konstatierten Entwicklungen bezüglich der Microcredentials zusammenhängen, sollen hier im Ansatz skizziert werden: Zum einen berührt dies Fragen nach der (inner-)hochschulischen Governance, zum anderen werden die Wissenschaftlichkeit bzw. das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung ins Blickfeld gerückt.

In steuerungs- wie koordinations-theoretischer Hinsicht muss erstens danach gefragt werden, was die Einführung bzw. vermehrte Ausweisung von Microcredentials für die inter- wie intra-hochschulische Governance etwa für die Lehre bedeutet, beispielsweise bezogen auf die Lehrplanung, Kapazitätsberechnung und Studiengangsentwicklung (vgl. Chebbah et al., 2024): So fällt in einer exemplarischen Betrachtung auf, dass Hochschulen einzelne Module aus bestehenden, z. B. grundständigen oder konsekutiven Studiengängen herauslösen und diese als ‚Weiterbildung‘ anbieten, die sich mit einem Zertifikat abschließen lässt. Wenn sich dabei aber nicht gleichzeitig die didaktisch-methodischen Settings ändern, sondern lediglich die Modulbeschreibung ein anderes Label bekommt, erscheint dies geradezu grotesk. Nicht nur, dass dann der Gedanke der Modularisierung ad absurdum geführt wird, sondern sich auch die Teilnehmenden mutmaßlich ändern (in der Regel Vollzeitstudierende vs. Berufstätige, die in Teilzeit studieren). Dass ein vollwertiger Studiengang, der in sich (hoffentlich) eine bestimmte Stringenz und Kohärenz des Curriculums verfolgt, etwas anderes als das Studium eines einzelnen Moduls ist oder sein sollte, liegt auf der Hand.

Keinesfalls darf die Kostenkalkulation und -erhebung für weiterbildende Angebote dazu führen, auch nur minimale Finanzierungslücken von Hochschulen zu stopfen, z. B. mit einer großzügigen Berechnung von Overheads, und einer strukturellen Unterfinanzierung des Wissenschafts-, Forschungs- und Hochschulsystems durch die Einführung von Weiterbildungsangeboten en passant abzuhelpen.

Entscheidend ist ebenso, ob die Microcredentials auf dem Berufs- und Arbeitsmarkt in Zukunft überhaupt Anerkennung finden werden: Findet sich kein:e Abnehmer:in, der oder die ihnen einen bestimmten Wert zuschreibt – aufschlussreich wäre in empirischer Hinsicht zu erfahren, worin diese Zuschreibung dann genau besteht, wie sie prozessiert wird und welcher Wert das sein kann –, wird ihre zukünftige Bedeutung vermutlich gering ausfallen.

Dies wirft zweitens die weitere Frage auf, wie wissenschaftlich die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung eigentlich sind bzw. sein können und sollen und welchen wissenschaftlichen Anspruch sie erfüllen bzw. überhaupt noch erfüllen können (vgl. Tremp, 2020). Anders gesagt: Wissenschaft als Praxis hat bestimmte (epistemologische) Voraussetzungen und zeigt sich in spezifischen Verfahren, Methoden und Formen, um Ansprüchen wie Wahrheit, Objektivität und Rationalität gerecht zu werden oder ihnen zumindest nahezukommen. Inwiefern Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Lage sind, wissenschaftliches Wissen und berufliches bzw. professionelles Können aufeinander zu beziehen, von denen die Teilnehmenden auch einen praktischen Nutzen haben, ist größtenteils offen. Dies berührt die in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen kontrovers diskutierte Frage nach der Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Neuweg, 2022).

Welchen Wert hat also eine Maßnahme der explizit wissenschaftlichen Weiterbildung im Gegensatz zu einer ‚bloßen‘ beruflichen Weiterbildung (erwähnt seien z. B. die vielfältigen und inzwischen unüberschaubaren (Personen-)Zertifizierungen im IT-Sektor) – und wieso sollten sich Interessierte ausgerechnet für diese (und nicht eine andere) entscheiden, wenn der Modus von Weiterbildung eine „starke verwertungsorientierte Berufspraxislogik“ (Chebbah et al., 2024, S. 63) beinhaltet? Zugespitzt ließe sich fragen, ob das Adjektiv ‚wissenschaftlich‘ eigentlich notwendig ist oder vielleicht doch nur einen Etikettenschwindel im Sinne eines professionsseitigen Distinktionsmerkmals darstellt.

5 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Seinen Ausgangspunkt fand der Beitrag darin, eine aktuelle bildungspolitische Entwicklung – das Konzept der Microcredentials – aufzugreifen, kritisch zu befragen und hierauf bezogen zugespitze Thesen zur Diskussion zu stellen. Es wurde mithilfe einiger aktueller gesellschaftsdiagnostischer Entwürfe ein analytisches Raster und ein theoretischer Rahmen, für den die Konzepte ‚Beschleunigung‘, ‚Selbstoptimierung‘ und ‚Entfremdung/Verdinglichung‘ zentral sind, vorgestellt, mit dessen Hilfe diese neue Form lebenslangen Lernens gedeutet werden kann.

Diese Analyse wurde u. a. in einen größeren Kontext von Ökonomisierung und Digitalisierung gestellt. Es sollte gezeigt werden, wo sich Pathologien auftun könnten, sollten diese Formate zunächst weiterentwickelt und später institutionalisiert und einem breiteren Publikum dauerhaft zugänglich gemacht werden. Mit welchen möglichen Herausforderungen sich Individuen bei ihrer Partizipation konfrontiert sehen könnten, wurde daran anschließend ebenfalls dargestellt.

Unzweifelhaft bieten Microcredentials, wenn sie sinnvoll ausgestaltet sind, auch Vorteile, z. B. für das Seniorenstudium (vgl. Kukuk, 2022): Dazu zählt beispielsweise die Möglichkeit, sich ortsungebunden und ‚flexibel‘ weiterzubilden. Auch in der Kleinteiligkeit, durch die ‚schnelle Erfolge‘ erzielt und möglicherweise motivationale Dispositionen erhöht werden, können sich Chancen persönlichen Lernens bei zeitgleicher Erhöhung des Lebenstempos ergeben. Dennoch sollte man sich klarmachen, dass, wie

auch die eher verhaltenen Reaktionen aus Deutschland gezeigt haben, mutmaßlich ganz neue Anforderungen an Hochschulen – über Administration und Verwaltungsaufwand wurde sich vollständig ausgeschwiegen – und die wissenschaftliche Weiterbildung als Praxis und Disziplin gestellt werden.

Die in diesem Beitrag entwickelten Thesen können als Basis für weitergehende empirische Forschung in diesem neuen Feld wissenschaftlicher Weiterbildung dienen; sie würden somit gleichsam ‚getestet‘ und bestenfalls falsifiziert werden. So würde es sich anbieten, beispielsweise mittels narrativer oder biografischer Interviews die mentalen (Langzeit-)Wirkungen sowie inneren Reflexionsprozesse zu kartografieren, wenn Individuen sich entscheiden, Microcredentials (ggf. über eine längere Zeit) zu erwerben. Zu erforschen, ob die Microcredentials dann auch tatsächlich einen Nutzen im beruflichen Kontext haben und nicht nur zu einem Statussymbol gebunden in kulturellem Kapital verkommen (vgl. Gülzau & Mau, 2020), könnte eine weitere Ausgangsfrage sein.

Empirische Zugänge könnten des Weiteren erhellen, ob die Selbstbeschreibung, das hochschulische Marketing von Microcredentials, eigentlich das hält, was es verspricht. Denn immerhin ist der Weiterbildungsmarkt durch Wettbewerb gekennzeichnet, Personal und Sachressourcen müssen ggf. vorgehalten bzw. finanziert werden, auch wenn nur wenige Teilnehmer:innen partizipieren – das Angebot muss sich also schlussendlich auch ‚lohnen‘. Wie die Hochschulen damit umgehen und was ihre Strategien hierzu sind, ist bislang noch weitestgehend offen.

Literatur

- Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung* (2., durchges. Aufl.). Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2021). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (10. unveränd. Aufl.). Schneider Verlag Hohengrehren.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.
- Bröckling, U. & Peter, T. (2014). Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(Sonderheft 3), 129–147. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0526-1>
- Buck, M. F. (2024). *Ökonomisierung der Bildung. Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Chebbah, M., Hinsken, A. & Kröner, S. (2024). Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited. Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 57–66. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-7165>
- DGWF (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Zugriffen am 12.05.2025, von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 25–35. <https://doi.org/10.25656/01:11499>
- Felden, H. von (2020a). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens* (Lernweltforschung, Bd. 32). Springer VS.
- Felden, H. von (2020b). Selbstbestimmte Anpassung? Regierungs- und Selbsttechniken und der Eindruck eigenständiger Handlungsfähigkeit. In H. von Felden (Hrsg.), *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (Lernweltforschung, Bd. 31, S. 97–116). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28107-6_6
- Flasdick, J., Mah, D.-K., Bernd, M. & Rampelt, F. (2022). *Micro-Credentials und Micro-Degrees* (Diskussionspapier | August 2022). Zugegriffen am 12.05.2025, von <https://zenodo.org/records/6860665>
- Forster, E. & Scherrer, M. (2019). Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(3), 571–585. <https://doi.org/10.25656/01:18081>
- Foucault, M. (1993). *Sexualität und Wahrheit. Zweiter Band: Der Gebrauch der Lüste* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Fourcade, M. (2022). *Zählen, benennen, ordnen. Eine Soziologie des Unterscheidens*. Hamburger Edition.
- Grotlüschen, A. & Haberzeth, E. (2018). Weiterbildungsrecht. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und aktual. Aufl., S. 543–563). Springer VS.
- Gülzau, F. & Mau, S. (2020). Selbstoptimierung, Selbstverwirklichung, investive Statusarbeit. Zur Verkopplung dreier Praxisformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 29–35. <https://doi.org/10.25656/01:25780>
- Hippach-Schneider, U. & Le Mouillour, I. (2022). Microcredentials: Eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen – neu und doch bekannt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51(3), 35–39.
- Höhne, T. (2012). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die Deutsche Schule*, 104(3), 242–255. <https://doi.org/10.25656/01:25732>
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Campus.
- Kade, J. (1989). Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(6), 789–808. <https://doi.org/10.25656/01:14536>
- Kade, J. (2005). Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(4), 498–512. <https://doi.org/10.25656/01:4765>
- King, V., Gerisch, B. & Rosa, H. (Hrsg.) (2021). *Lost in Perfection. Zur Optimierung von Gesellschaft und Psyche*. Suhrkamp.
- King, V., Gerisch, B., Rosa, H., Schreiber, J. & Salfeld, B. (2018). Überforderung als neue Normalität. Widersprüche optimierender Lebensführung und ihre Folgen. In T. Fuchs, L. Iwer & S. Micali (Hrsg.), *Das überforderte Subjekt. Zeitdiagnosen einer beschleunigten Gesellschaft* (S. 227–257). Suhrkamp.

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgest. Aufl.). Beltz.
- Kondratjuk, M. (2023). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, M. Stimm, J. Trumann & F. Wagner (Hrsg.), *Problematisierung statt Optimierung? Verhandlungen einer klärungsbedürftigen Beziehung in der Erwachsenenbildung* (S. 39–52). Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742486>
- Kukuk, A. (2022). Micro-Degrees und Badges als Zukunftsmodell für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer? (Strukturelle) Überlegungen zur Programmentwicklung des Seniorenstudiums. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 20–28. <https://doi.org/10.25656/01:25149>
- Langer, R. (2016). Wie ist Kritische Bildungsforschung möglich? In B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitus (Hrsg.), *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik* (S. 276–305). Beltz Juventa.
- Leineweber, C. (2020). *Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*. transcript.
- Lemke, T. (2004). „Eine Kultur der Gefahr“ – Dispositive der Unsicherheit im Neoliberalismus. Zugriffen am 12.05.2025, von <http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/EineKulturderGefahr.pdf>
- Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers, F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024: Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (S. 219–234). Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786270.13>
- Lüders, C., Kade, J. & Hornstein, W. (2006). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (7. Aufl., S. 223–232). Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_18
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp.
- Mundt, I. (2023). Das Gespür für die (Spät-)Moderne. Beschleunigung und Resonanz von Hartmut Rosa. In S. Farzin & H. Laux (Hrsg.), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen 3* (S. 63–79). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41328-6_7
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Pongratz, L. A. (2010). Verkaufte Bildung: Ein Einspruch. In Ders., *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße* (S. 106–119). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92586-8>
- Pritz, S. M. & Wagner, G. (2018). Zeitdiagnostische Konkurrenzen. Selbstoptimierung im Spannungsfeld von Quantifizierung und Singularisierung. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 7(2), 293–302. <https://doi.org/10.3262/ZTS1802293>

- Rat der Europäischen Union. (2022). *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/de/pdf>
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Rentzsch, R. (2023). *Microcredentials auf Hochschulebene. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend*. Hochschulrektorenkonferenz. Zugriffen am 12.05.2025, von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Microcredentials_Studie_WEB.pdf
- Rieger-Ladich, M. (2020). *Bildungstheorien zur Einführung* (2., erg. Aufl.). Junius.
- Röcke, A. (2021). *Soziologie der Selbstoptimierung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Schiller, J. (2022a). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung* (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 44). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763970476>
- Schiller, J. (2022b). Zeittheoretische Blicke auf wissenschaftliche Weiterbildung. Zur Rolle temporaler Agenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 29–35. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-5829>
- Schmidt-Lauff, S. (2010). Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 355–365. <https://doi.org/10.25656/01:7151>
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. und aktual. Aufl., S. 319–338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_16
- Stifterverband. (2021). *Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel* (Diskussionspapier Nr. 3). Essen. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Trempp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_6
- Volkman, U. (2015). Soziologische Zeitdiagnostik. Eine wissenssoziologische Ortsbestimmung. *Soziologie*, 44(2), 139–152.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Berlin. Zugriffen am 12.05.2025, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=8

III Qualitätssicherung und -entwicklung durch wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung in Theorie und Praxis

Medizin – quo vadis?

Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung für die medizinische Behandlung als Innovationstreiber und Qualitätssicherungsinstrument

HENRIETTE LÖFFLER-STASTKA

Zusammenfassung

Medizinische Behandlung bedeutet Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Menschen, die bewusste Subjekte mit Erfahrungen sind. Damit wird der Diskurs über natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungsparadigmen notwendig. In der Behandlung wird die Relevanz von (der persönlichen) Geschichte, Kultur, sozialem Umfeld, Beziehungsgefüge sowie der psychischen Ebene im Moment der Verwundbarkeit oft unterschätzt. Die Implementierung der Medical Humanities/Psychotherapie in Weiterbildungscurricula ist herausfordernd. Um Implementierungsstrategien voranzubringen und damit Innovationen umzusetzen, braucht es Forschung und Maßnahmen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung beispielsweise in Form von Qualitätssicherung und Evaluierung bereits Tradition haben.

Mit zwölf Expert:innen aus sechs Ländern, die Medical Humanities/Psychotherapie an ihren Universitäten in der Aus- bzw. Weiterbildung eingeführt hatten, wurde eine qualitative Interviewstudie in einem zyklischen Forschungsdesign durchgeführt und das Material nach thematischer Kodierung ausgewertet.

Transkulturalität, Kulturgeschichte, Interdisziplinarität und Kollaboration wurden als förderlich für die Implementierung angesehen. Patient:innen-, Stakeholder- und Studierendenbeteiligung wurden als Strategie zum Aufbau von Strukturen genannt. Ein konsequenter erkenntnistheoretischer Diskurs, die klinische Relevanz und Versorgungsethik werden als wichtige Faktoren genannt. Über durchgeführte und laufende Umsetzungsprojekte wird berichtet. Herausragend war die Implementierung einer Reflexions-Lernplattform, die zur nachhaltigen Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Ärzt:innen und damit auch in der Patient:innenversorgung führte.

Schlüsselwörter: Strategie, Umsetzung, Struktur, Lehrplan, Betreuung.

Abstract

Medical treatment means applying scientific knowledge to people who are conscious subjects with experiences. This necessitates a discourse on research paradigms from the natural sciences, humanities and social sciences. In treatment, the relevance of (personal) history, culture, social environment, relationships and the psychological

level at the moment of vulnerability is underestimated. The implementation of medical humanities/psychotherapy in further education curricula is challenging. In order to advance implementation strategies and thus realize innovations, research and measures are required, as they already have a tradition in academic continuing education, for example in the form of quality assurance and evaluation.

A qualitative interview study in a cyclical research design was conducted with twelve experts from six countries who had introduced medical humanities/psychotherapy at their universities in training and further education. The material was analyzed according to thematic coding.

Transculturality, cultural history, interdisciplinarity and collaboration were considered conducive to implementation. Patient, stakeholder and student participation were mentioned as a strategy for building structures. Consistent epistemological discourse, clinical relevance and care ethics were named as important factors. Reports are given on completed and ongoing projects. The implementation of a reflection-learning platform, which led to sustainable quality assurance in patient care, was outstanding.

Keywords: Strategy, implementation, structure, curriculum, supervision.

1 Einleitung

Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Medizin kann auf individueller Ebene beobachtet werden, dass biomedizinisches Wissen für Behandlungsaspekte von Patient:innen mit chronischen Erkrankungen und Belastungen gut abgebildet ist. Das Verständnis der psychischen, sozialen und kulturellen Dimensionen von Krankheit und Gesundheit ist jedoch vage. Krankheitsverarbeitungsprozesse sind aber von persönlichen Überzeugungen oder den Auswirkungen auf das tägliche Leben abhängig (Pereira et al., 2018). Beispielsweise ist ein Grund für die Non-Adhärenz bei Menschen mit chronischen Erkrankungen, dass Patient:innen ihre Krankheit, ihre Behandlung und ihre Rolle im Behandlungsplan sehr unterschiedlich auffassen. Hier ist der enge Zusammenhang zwischen Krankheitswahrnehmung und affektkognitiven Parametern nicht zu unterschätzen (Bock et al., 2016). So kommt der Ärzt:in-Patient:in-Beziehung und ihrer Veränderung im Kontext der Technisierung, Verrechtlichung, Präzisionsmedizin eine zentrale Rolle als kommunikative Struktur in der Krankenbehandlung zu. Zudem gilt die therapeutische Beziehung als wesentlicher Wirkfaktor der ärztlichen Heilkunst und erklärt etwa 30 % der Varianz im Behandlungserfolg (Barkham et al., 2021). Konzepte der Ärzt:in-Patient:in-Beziehung beinhalten multidisziplinäre Perspektiven auf eine zentrale Struktur der Medizin und werden damit wesentlich für eine Orientierung und Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung und Qualitätssicherung in der Medizin. Obwohl seit den 1950er-Jahren Forschungsarbeiten zu den Themen des Beziehungswissens als implizites Wissen (Polanyi, 1966) vorhanden sind, ist die Inklusion dieses Wissens in der Ausbildung sowie in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach wie vor herausfordernd. Weiters bleibt bisher die Implementierung von transdisziplinären Inhalten, wie der Gesundheitsökonomie, Technik,

digitalen Medizin, Medizinrecht, -geschichte, -soziologie wie auch zu psychosozialen Interventionsformen oder Psychotherapie und Psychotherapeutischer Medizin auf individueller und kollektiver Ebene sowie des Bereichs der Medical Humanities/Psychotherapie, aber auch translationaler Forschung in die Lehre, in die Weiterbildung und in das medizinische Curriculum eine Herausforderung.

Aus der Perspektive eines historischen Rückblicks wird deutlich, wie lange es dauerte, bis Medical Humanities/Psychotherapie an den medizinischen Universitäten oder den medizinischen Fakultäten der Universitäten in Mitteleuropa in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder auch der (grundständigen) Lehre inhaltlich berücksichtigt und behandelt wurden. An der Medizinischen Universität Wien zum Beispiel wurden die Medical Humanities/Psychotherapie erst 2001 teilweise in das grundständige medizinische Curriculum und in die wissenschaftliche Weiterbildung implementiert. In den USA wurden um 1967 die ersten Zentren für Medical Humanities/Psychotherapie an Universitäten und Medical Schools eingerichtet. An den medizinischen Fakultäten der renommierten Universitäten Harvard, Yale und Columbia sind die Medical Humanities/Psychotherapie längst in den Lehrplan integriert. In Deutschland wurden in den sechziger Jahren Lehrstühle für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie an den Medizinischen Fakultäten der Universitäten eingerichtet. Das Fach Psychosomatische Medizin und Psychotherapie ist seitdem Pflicht- und Prüfungsfach im Curriculum des Medizinstudiums. Seit 1993 wurde in Deutschland der Facharzt für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie eingeführt, zudem gibt es die Zusatzbezeichnung Psychotherapie sowie die Psychosomatische Grundversorgung im Rahmen anderer fachärztlicher Weiterbildungen. An den Kliniken für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie bildet die Mitbetreuung von Patient:innen in anderen Kliniken im Rahmen der Konsiliar- und Liaisonversorgung einen wichtigen Schwerpunkt neben der ambulanten und stationären Behandlung. In der differenzierten Umsetzung und Integration in die Regelversorgung des Gesundheitssystems besitzt Deutschland eine bevorzugte Stellung. Heute gibt es in verschiedenen europäischen Ländern Zentren für Medical Humanities/Psychotherapie oder sie bilden einen Forschungsschwerpunkt in universitären Abteilungen und Instituten. Die Medical Humanities/Psychotherapie umfassen heute ein interdisziplinäres Feld von Geistes-, Sozial- und Kunstwissenschaften und geben Einblicke in die *conditio humana*, das Leiden, das Person-Sein, unsere Verantwortung füreinander sowie in die Frage, wie gesellschaftliche Bedingungen und soziale Institutionen Gesundheit und Wohlbefinden beeinflussen und Auswirkungen auf die medizinische Versorgung haben. Sie bieten auch eine historische Perspektive auf die medizinische Praxis. Die Beschäftigung mit Literatur und Kunst dient der Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten der Beobachtung, Analyse, Empathie und Selbstreflexion – Fähigkeiten, die für eine humane medizinische Versorgung unerlässlich sind. Insbesondere die Transkulturalität ist neben der Medizingeschichte eine thematisch wesentliche Säule.

Nicht erst seit Kurzem werden Knappheiten in der Versorgung mit psychotherapeutischen Behandlungen und deren Zuweisungsmanagement beobachtet bzw. thematisiert. Dabei hat sich anlässlich geplanter Gesetzesänderungen und anstehender (Aus-) und Umgestaltungen von Verträgen eine gesundheitspolitische Kontroverse

entfaltet. Eine wichtige Rolle dabei spielen Problemdefinitionen in Bezug auf die psychotherapeutische Versorgungssituation, auch die Durchsetzung von Deutungen adäquater Lösungen steht in Frage. Eine verbreitete und prominente Problembeschreibung akzentuiert hierbei die „Versorgungswirksamkeit“ des psychotherapeutischen Angebots im extramuralen Bereich. Dabei bleibt aber zumeist unklar, was mit dem Konzept kommuniziert wird.

So kann Psychotherapie etwa einen Beitrag zur Steigerung resilienter Gesundheit leisten (im Kontext von Gesundheitsförderung). Weiters wird aber auch beansprucht, Psychotherapie könne/solle auch die Vorbeugung von psychischer und auch körperlicher Krankheit bzw. Reduzierung gesundheitlicher Risiken als Teil von Primärversorgungsstrukturen und -prozessen erfüllen. In diesen beiden Weisen kommen Psychotherapien als Techniken zur direkten Veränderung von diversen Eigenschaften von Klient:innen und ihren Beziehungen vor, die im Krankenbehandlungssystem als symptomfrei/nicht kranke Personen konzipiert werden.

Diese in Massenmedien oder auch anderen gesellschaftlichen Bereichen immer wieder auf Psychotherapie attribuierten Funktionsbereiche oder der Medical Humanities/Psychotherapie werden oft nicht fokussiert. Stattdessen akzentuiert die Literatur Funktionen von Psychotherapie im Krankenbehandlungssystem, die einen Beitrag zur Versorgung von bestehenden akuten bzw. chronischen Krankheiten leisten. Damit fokussieren wir forschungsgegenständlich vor allem auf Psychotherapie als Funktion der Krankenbehandlung sowie im Rahmen der sekundären und tertiären Prävention.

Gerade im Zusammenhang mit der Annahme eines Kontinuums zwischen Gesundheit und Krankheit und der Weiterentwicklung der Medizin in Richtung der präventiven, individualisierten, personalisierten Medizin ist auch die Positionierung der Rolle der Aus- und Weiterbildung in der wissenschaftlichen Diskussion nötig. Um lösungsorientiert vorgehen zu können, ist die wissenschaftliche Weiterbildung strategisch als Innovationstreiberin und Qualitätssicherungsinstrument wesentlich und eine Einholung internationaler Perspektiven zu bisherigen Umsetzungen von Interesse. Deshalb wurde das im Folgenden dargestellte Forschungsprojekt, eine Interviewstudie in zyklischem Forschungsdesign als observational study zum Thema der Versorgungseffizienz und des Implementierungsstandes von Medical Humanities/Psychotherapie in Mitteleuropa, durchgeführt. Da dies begleitend zu einer Gesetzesänderung in Österreich konzipiert war, war von Anbeginn auch der Theorie-Praxis-Transfer wesentlich. Ziel war es, praktikable Umsetzungsmöglichkeiten zu erfassen und abzuleiten.

2 Ziel

Das primäre Ziel des Forschungsprojekts zum Implementierungsstand von Medical Humanities/Psychotherapie in der Aus- und Weiterbildung und deren Versorgungseffizienz war eine vergleichende Analyse unterschiedlicher fachlicher und institutioneller Perspektiven auf die Problemstrukturierung und mögliche Lösungsstrategien für die Implementierung der Medical Humanities/Psychotherapie. Dabei wurden insbe-

sondere diejenigen Perspektiven einbezogen, die an der Gestaltung des Rahmens der Vermittlung von Medical Humanities/Psychotherapie – sei es in der Lehre der medizinischen Grundausbildung oder in der Weiterbildung – beteiligt sind. Uns interessierte der Kontext, in dem Expert:innen aus verschiedenen relevanten Bereichen der Makroebene die Problembeschreibung der Relevanz und Implementierung der Medical Humanities/Psychotherapie bearbeiten. Um sich dieser zentralen Forschungsfrage zu nähern, interessierte uns, wie die betroffenen Expert:innen die Ausdifferenzierung der Medical Humanities/Psychotherapie bewerten, welche (Fehl-)Entwicklungen von Regelungen und Ressourcen (Strukturen) der Medical Humanities/Psychotherapie sie problematisieren, welche Konsequenzen sie aus ihrer Problemwahrnehmung ziehen und schließlich, welche (Weiter-)Entwicklungsmöglichkeiten und Problemlösungsmuster sie für die Medical Humanities/Psychotherapie identifizieren. Als Umsetzungsbeispiel wird in der hiervorgestellten Studie eine Interviewstudie mit zwölf Expert:innen durchgeführt, die bereits transdisziplinäre Unterrichtsformate im Bereich der Medical Humanities/Psychotherapie in der Weiterbildung an ihren Universitäten eingeführt hatten. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Expert:innen unterschiedlicher Systemebenen in Beziehung zueinander stehen und eine Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven bestehen, die auch der Makroebene der Medizin und der Versorgung mit Psychotherapie zuzurechnen sind – sowohl im Krankenbehandlungssystem als auch in dessen relevanten Umwelten. Die verschiedenen Perspektiven betreffen etwa die Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Meso- und Mikroebene in Form von Gesetzen (bzw. Reformen), zentralen Vertragswerken, Abrechnungssystemen, Politikprogrammen zur Umverteilung von Ressourcen, Berufsbildpolitiken oder Öffentlichkeiten. Die Studie nimmt diesen Umstand zum Anlass, die unterschiedlichen Problembeschreibungen und -lösungen, je nach Systemreferenz, auf der Makroebene zu fokussieren. Versorgungswirksamkeit wird folglich als Wissenspraxis untersucht, in der sich Akteur:innen mit Bezug zur Makroebene engagieren und letztlich Zugang zu technischem Wissen über Versorgungswirksamkeit haben.

3 Design und Methodik

Zur Zielerreichung wurde eine qualitative Interviewstudie in zyklischem Forschungsdesign durchgeführt. Das zyklische Design wurde implementiert, um im Forschungsprozess die Anforderungen an die Präzisierung der Forschungsfragen, Erhebungsverfahren, Auswertungen sowie Sampling-Strategie am zunehmenden Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu orientieren (vgl. Froschauer & Lueger, 2009, S. 72 f.).

3.1 Sampling-Strategie und Erhebungsmethode

Als Strategie wurde das Verfahren des theoretischen Samplings genutzt, wonach die Auswahl von Fällen nicht ex ante festgelegt wird, sondern im Zuge der empirischen Analyse anhand des theoretischen Verständnisses über den Forschungsgegenstand getroffen wird (Kelle & Kluge, 1999). Die Datenerhebung erfolgte demnach auf Grund-

lage vorläufiger Problemdefinitionen, wobei sich die Herausforderung stellte, welche Personen mit den institutionellen Mechanismen des fraglichen Bereichs (psychotherapeutisches Versorgungssystem) oder dessen relevanten Umwelten (z. B. Ausbildung, Finanzierung, Organisation des Angebots, rechtliche Regelung etc.) vertraut sind und entsprechend Auskunft geben können.

Als Expert:innen galten uns dabei Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, denen dieses Wissen zugeschrieben wird und die diese Rolle auch in Anspruch nehmen. Hierfür wurde eine Recherche von Organisationen und Akteur:innenperspektiven entlang des Maßstabs ihrer Funktion für die Psychotherapieversorgung im extramuralen Bereich (einschließlich strategischer Grenzperspektiven des intramuralen Bereichs) durchgeführt und sukzessive erweitert. Anhand der Diskussion der Sampling-Strategie wurde auch deutlich, welche Funktionen in der Studie mehr oder weniger gewichtet wurden. So wurde etwa der Funktionsbereich der jeweils nationalen Gesundheitspolitik mit größerem Gewicht auf Verwaltung (policy & polity) und geringerem Gewicht auf durchsetzungsorientierte Politik (politics) in das Sampling aufgenommen, wobei festzustellen ist, dass eine Reihe an Interviewpartner:innen durchaus in ihrer Biografie die Erfahrungsdimension, durchsetzungsorientierte Universitätspolitik und Gesundheitspolitik, akzentuiert haben. Deutlich wird aber beispielsweise auch, dass bestimmte Perspektiven nicht durch Interviews erhoben wurden, wie etwa eine Studierendenperspektive. Dieser Aspekt des Feldzuschnitts und Limitationen wird im Ergebnis noch thematisiert. Der Feldzugang verlief über eine personalisierte Mail, die die Kontaktaufnahme ankündigte, um im Anschluss telefonisch einen Termin zu vereinbaren. Als Erhebungsmethode wurden zwölf Expert:inneninterviews (Bogner et al., 2002; Meuser & Nagel, 2002, 2009) in Präsenz oder videotelefonisch durchgeführt. Die Interviewform folgte dem problemzentrierten Interview (Witzel, 2000).

In Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodik wurden in einer Fokusgruppe, durch Literatur angereichert, folgende Problemstellungen für die Expert:innen-Interviews erarbeitet: Welche Faktoren lassen sich im Prozess der Implementierung von Medical Humanities/Psychotherapie erkennen? Welche Fallstricke sind aufgetreten? Welche Strategien gibt es, um diese zu überwinden? Welches Forschungsparadigma wurde/wird gewählt? Welche Richtung/Epistemologie war/ist fruchtbar für Fortschritte und wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in den Medical Humanities/Psychotherapie? Kollaborative Forschung? Wie (oder ob überhaupt?) könnte die Beteiligung von Öffentlichkeit/Patient:innen und Studierenden gestärkt werden? Bisherige Erfahrungen?

3.2 Analysestrategie

Die Tonaufnahmen der insgesamt zwölf durchgeführten Expert:inneninterviews wurden im Anschluss an Deppermann (2008) mit der Transkriptionstechnik der Gesprächsinventarisierung protokolliert. Dadurch gelingt zum einen ein Überblick über den diskursiven Verlauf der jeweiligen Expert:inneninterviews. Zum anderen entsteht ein Protokoll/Datenmaterial, das sich zur weiteren Auswertung durch thematische Ko-

dierung bzw. Inventarisierung eignet. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in einem ersten Schritt in Anlehnung an das Kodierparadigma der Grounded Theory (Strauss, 1991). Dabei wurden zunächst in der Form offenen Kodierens extensiv die Datenmaterialien analysiert, um erste Konzepte zu generieren. Durch Rekodierungen wurden sukzessive Kategorien (höherwertige thematische Konzepte) identifiziert, wobei ein Übergang in die Form des axialen Kodierens gelang, der immer wieder von der Generierung weiterer offener Konzepte begleitet war. In letzterem Schritt wurde vor allem die Technik des Memoschreibens (Charmaz, 2003) relevant, um die Kategorien in ihrer Relevanz für den Forschungsgegenstand zu befragen. Sichtbar wurden so die wichtigsten thematischen Charakteristika in einer Code-Familie.

Die bisherige, an der Grounded Theory orientierte Analysestrategie ermöglichte aber keinen systematischen Vergleich der unterschiedlichen Expert:innenperspektiven. Im Bericht der Ergebnisse werden die Themen den Expert:innenperspektiven zugeordnet und teils quantifiziert. Die Themen werden entlang der Häufigkeit des Auftretens von Indikatoren bestimmt. Die gezählten Themen geben dabei zwar keinen Einblick in die qualitative Gewichtung der manifesten Inhalte. Als Typ der Beschreibung können sie jedoch Relationen im Auftreten von Themen fassbar machen, was zur Expansion bzw. Ergänzung der qualitativen Ergebnisse führt (siehe Bryman, 2016; Vogl, 2017; Breuer et al., 2019). Zuletzt wird darin auch eine Grundlage geschaffen, um künftige Analysen (Wolf, 2007) zu initiieren, um beispielsweise auch Länderunterschiede differenzierter betrachten zu können.

4 Ergebnisse

Die Expert:innen aus den unterschiedlichen relevanten Bereichen der Makroebene bewerten die Medical Humanities/Psychotherapie-Implementierung und ihre Umsetzungswirksamkeit vor dem Hintergrund einer Vielzahl von Themen, die sich als Code-Familien beschreiben lassen. So finden sich perspektivenübergreifend fünf Code-Familien, von denen eine die Darstellung von förderlichen Faktoren akzentuiert, eine, die hinderliche Faktoren und Problembeschreibungen beinhaltet, und eine weitere, die eine Strategiebildung adressiert. Neben diesen Attributionen können noch zwei weitere Code-Familien identifiziert werden, entlang derer die Expert:innen den Umgang mit der Forschung und den Studierenden konturieren. Die eine Code-Familie lässt sich als Handlungskontexte und -probleme und die andere als Lösungskonzepte und -strategien benennen. Im Folgenden werden daher die Themen der fünf Code-Familien und für die Strategiebildung wird auch die quantitative Verteilung nach Expert:innenperspektiven tabellarisch dargestellt.

Zwölf Expert:innen erklärten sich nach einer informierten Zustimmung zur Teilnahme an der Studie bereit [ECS 1746/2023, Ethikkommission der Medizinischen Universität Wien] und repräsentieren sechs mitteleuropäische Länder (Österreich, Deutschland, Schweiz, Dänemark, Niederlande, Großbritannien). Alle hatten Medical Humanities/Psychotherapie an ihren Universitäten innerhalb der Aus- bzw. wissen-

schaftlichen Weiterbildung erfolgreich implementiert (Wien, Wien/Krems, Innsbruck, Bonn, Mainz, Berlin, Freiburg, Odense, Amsterdam, Durham, Manchester). Die folgenden Perspektiven bezüglich der Implementierung der Medical Humanities/ Psychotherapie konnten herausgearbeitet werden:

4.1 Förderliche Faktoren

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Implementierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Innovationstreiber gesehen wird. Ein konsequenter wissenschaftlicher erkenntnistheoretischer Diskurs über das Forschungsparadigma und die Methoden wird als erforderlich gesehen, ebenso wurden die klinische Relevanz und die Versorgungsethik, einschließlich der Verantwortung für den/die Patient:in im Sinne der Patient:inensicherheit und für die Gesellschaft, als wichtige Faktoren genannt. Es wird beispielhaft über die durchgeführten Projekte (z. B. am Bereich Medical Humanities/ Psychotherapie und Psychotherapie) und laufenden Entwicklungen berichtet. Eine konsequente Umsetzung erfordert Kreativität bei der Einbeziehung aller relevanten Personen (von Stakeholdern bis Betroffenen) und für eine integrierte Versorgung relevante Disziplinen, interdisziplinäre Interaktion, Wertschätzung, Respekt und Offenheit. Feedback aus der wissenschaftlichen Weiterbildung in das Regelstudium der Medizin, Microcredentials im grundständigen Studium und Brückenkurse für medizinnahe Berufsgruppen, übergeordnete Strukturen, Governance, die auch die Forschungsstrategien einschließt, erscheinen essenziell.

Als spezifisch förderliche Faktoren wurden die **Transkulturalität**, **Migration** und der damit verbundene Innovationstreiber „Versorgungsnotwendigkeit“ genannt. Vor dem Hintergrund der konturierten Problemlage wurden einige Überlegungen zu Funktionen von Medical Humanities und Psychotherapie und zur Komplexität des medizinisch-psychotherapeutischen Versorgungssystems berichtet. Dadurch war es möglich, zu einer fokussierten Problemdarstellung zu gelangen, die den Gegenstand der Studie eingrenzt.

Eine Möglichkeit, die Komplexität der Umsetzung fassbar zu machen, besteht darin, verschiedene Funktionen von Medical Humanities und Psychotherapie zu thematisieren. So kann Medical Humanities die **Interdisziplinarität** fördern, **Diversität** durch Inklusion der **Kulturgeschichte** bedeuten und zu einer **Multiplikation** führen. Dadurch kann weiters Psychotherapie etwa einen Beitrag zur Steigerung resilienter Gesundheit leisten (im Kontext von Gesundheitsförderung). Weiters wird aber auch beansprucht, Psychotherapie könne/solle auch die Vorbeugung von psychischer und auch körperlicher Krankheit bzw. Reduzierung gesundheitlicher Risiken als Teil von Primärversorgungsstrukturen und -prozessen erfüllen. In diesen beiden Weisen kommen Psychotherapien als Techniken zur direkten Veränderung von diversen Eigenschaften von Klient:innen und ihren Beziehungen vor, die im Krankenbehandlungssystem als symptomfrei/nicht kranke Personen konzipiert werden. In diesem Zusammenhang wurden mehrfach die medizinspezifischen Lernziele, die in den **CanMeds-Rollen** zusammengefasst sind, erwähnt: Generell werden die Kompetenzen, die für die Krankenbehandlung notwendig sind, auf einer übergeordneten Ebene mit Hilfe der CanMEDS-Rollen (Frank et al., 2015) abgebildet. Ursprünglich für die Humanmedizin in Kanada (Frank et al., 2015) entwickelt, wird das Modell der Can-

MEDS-Rollen¹ weltweit, auch in Deutschland (z. B. Flaiz et al., 2016) und der Schweiz, herangezogen, um zu beschreiben, welche Kompetenzen Gesundheitsfachpersonen benötigen, um den Bedürfnissen der Menschen, für die sie Leistungen erbringen, begegnen zu können. Dies war insbesondere auch z. B. für den Intensivpflegebereich zur Qualifikationsprofilkonkretisierung der Fall. Über die Erweiterung auf die Gesundheitsberufe allgemein fand diese Kompetenzorientierung Eingang in die wissenschaftliche Weiterbildung im Bereich der Medical Humanities/Psychotherapie, was von allen zwölf befragten Expert:innen als positive Entwicklung zur Qualitätssicherung durch Lernzielfestlegung, verbindliche Qualifikationsprofilbeschreibung im internationalen Kontext etc. eingeschätzt wurde.

Im Anschluss an die Auseinandersetzung bezüglich der Funktion und Einbettung von Medical Humanities und Psychotherapie wurde mehrfach als Beispiel das in der Mehrheit der Universitäten eingeführte **Empathietraining** erwähnt und als Umsetzungstreiber hierbei die **klinische Ausbildung**.

Zuletzt wurde in acht von zwölf Interviews die entsprechende **Zentrenbildung** als förderlicher Faktor für die Implementierung von Medical Humanities und Psychotherapie genannt, um aus der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Effekte auf Ausbildungsformate entwickeln zu können.

4.2 Hinderliche Faktoren

Der Zugang zu den Expert:innenperspektiven ist ein erster Hinweis darauf, was die jeweiligen Perspektiven ausmacht. Derart kann etwa die schwere Erreichbarkeit erste Hinweise auf die Relevanz des Themas geben sowie die je perspektivische Relevanz, ihre Organisation und jeweiliges institutionelles Wissen zu kontrollieren. Dafür griffen einige potenzielle Interviewpartner:innen schon in der Kontaktaufnahme auf ein Repertoire an Abwehrtechniken zurück, die gut in Anlehnung an Lau und Wolff (1983) beschrieben werden können.² Darüber hinaus konnten wir auch solche (Abwehr-)techniken registrieren, die das Interview als Gelegenheit nutzten, ihre Perspektive im Projekt wichtig zu machen.

-
- 1 Die zentralen Kompetenzen für die Arbeit setzen sich auf einer Meta-Ebene aus folgenden Rollen zusammen: (im Original) Communicator, Collaborator, Manager, Health Advocate, Scholar und Professional. Als „Medizinische/Psychotherapeutische Experten“ integrieren klinisch behandelnde Ärzt:innen/Psychotherapeut:innen bei der Bereitstellung einer patient:innenzentrierten Versorgung diese Rollen (Frank et al., 2015), unter Anwendung von medizinischem/psychotherapeutischem Wissen, klinischen Fertigkeiten und professionellen Einstellungen. Der/die Studierende erwirbt im Studium dementsprechend folgende Schlüsselkompetenzen: Kommunikationsfähigkeit, Professionelles Handeln, Wissenschaftler:in und Lehrer:in, Interprofessionelle Zusammenarbeit, Verantwortungsträger:in und Management, und Gesundheitsberater:in und -fürsprecher:in. Die Rolle von medizinischen/psychotherapeutischen Expert:innen ist zentral für die Funktion von Mediziner:innen/Psychotherapeut:innen, sie inkludiert somit auch den Wissenstransfer und die Verwendung des Wissens in angrenzende Bereiche sowie die Akzeptanz des Vorhandenseins anderer Rollen im sozialen, pädagogischen, psychologischen, medizinischen, wissenschaftlichen, rechtlichen, ethischen, ökonomischen und technischen Bereich. Medizinische/Psychotherapeutische Expert:innen sind aktiv an der Organisation eines Zusammenspiels dieser Bereiche beteiligt und lernen, die Relevanz des Medizin-/Psychotherapie-Wissens in Anwendung und Versorgung kennen und einzuschätzen. Als Kollaborator:innen, interdisziplinär-interprofessionell handelnde Medizinische Expert:innen, ist die Kommunikationsfähigkeit wesentlich.
 - 2 Die unterschiedlichen Abwehrtechniken der verschiedenen Gruppen könnten auf folgende Strategien hinweisen: Strategie der Aufgabenerledigung durch *Abwarten* (Funktionär:innen der Universitäten); Wunsch, eine für die Organisation vorteilhaftere Darstellung zu produzieren, durch das *Zuweisen* von alternativen Interviewpartner:innen und die *Aufspaltung* des Forschungsinteresses (im Bereich der Verwaltung und der Studierendenvertretung); eine Strategie des *gezielten spezifischen Nachfragens* (im Bereich der Hochschullehrer:innen-Berufsinteressenpolitik, insbesondere bei einer am Interview teilnehmenden Person).

Interviewpartner:innen haben teilweise weitere Personen für Interviews vorgeschlagen. Vor diesem Hintergrund haben wir im Bereich der Finanzierung Interviewpartner:innen rekrutieren können, die uns einen Einblick in die Perspektive auf den Umgang mit der organisationsinternen Auseinandersetzung anbieten konnten: Die fehlende **Remuneration** der Lehre, die unklare **Listung** im Web of Knowledge (SCI, SSCI) und die **Spezialfunktion** des Faches Medical Humanities und Psychotherapie werden als Haupthinderungsfaktoren bei der Implementierung dieser Inhalte gesehen. In weiterer Folge ergibt sich daraus die fehlende **Rekrutierung** von Studierenden, eine Gebundenheit an **Einzelpersonen** und damit auch die Problematik von **fehlenden Strukturen**.

4.3 Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen

Eine andere (vereinbare) Möglichkeit, mit förderlichen und hinderlichen Faktoren kondensierend umzugehen, besteht wiederum darin, im Anschluss an Krajic et al. (2002) und Feuerstein (1993) drei verschiedene Systemebenen zu unterscheiden: eine Makroebene, die Funktionssysteme und Leitorganisationen (Nassehi, 2002) umfasst, eine Mesoebene, die die organisationale Ebene des Angebots und der Nachfrage beinhaltet, und schließlich eine Mikroebene, die konkrete Interaktionen einschließt. Aus einer systemtheoretischen Forschungsperspektive kann davon ausgegangen werden, dass die skizzierten Systemebenen unterschiedliche Problem(-lösungs-)möglichkeiten bieten bzw. sich auf andere Problem(-lösungs-)möglichkeiten beschränken. Die Medical Humanities- und Psychotherapie-Implementierung wird in diesem Ansatz darin beschreibbar, wie sich Beziehungen und Effekte von einer Reihe an (Sub-)Systemen, Organisationen und Interaktionen auf das universitäre System der Medizin entfalten. Tabelle 1 zeigt die Themengruppierung der Strategien, die als wesentlich für die Implementierung erachtet wurden. Die Reihung der Themen in der ersten Spalte (1–12) erfolgte absteigend nach summativer Quantifizierung der Nennungen.

Tabelle 1: Code-Familie: Relevante Strategien nach Expert:innenperspektiven (Zahlen geben die Häufigkeit der Themen-Nennung an): Die Reihung der Themen in der ersten Spalte (1–12) erfolgte absteigend nach summativer Quantifizierung der Nennungen. Die Perspektiven stellen von links nach rechts folgende Länder dar: 4× Österreich, 3× Deutschland, 1× Schweiz, 1× Dänemark, 1× Niederlande, 2× Großbritannien.

Thematische Codes	Perspektiven/Interviewpartner:innen aus sechs unterschiedlichen europäischen Ländern											
1. Finanzierungsstrategie Leistungsvereinbarung	28	18	2	16	20	8	22	22	4	9	17	20
2. Einbeziehung von Patient:innen + Krankenbehandlungsthematik	8	4	14	15	15	4	5	19	30	5	16	25
3. Zugang zu Studien + Verbindlichkeit für Studierende im Rahmen von Lehrgängen, Curriculum-Reformen	13	12	14	6	15	5	11	22	9	3	18	14
4. Berufsinteressen & Berufsangehörige als Interessensvertretungen	5	3	4	4	17	2	8	12	11		3	1

(Fortsetzung Tabelle 1)

Thematische Codes	Perspektiven/Interviewpartner:innen aus sechs unterschiedlichen europäischen Ländern											
5. bereichs- & settingbezogene Strategien für den Aufbau von Strukturen	3			1	8		4	6	7	14	18	6
6. Regionale Probleme und Spezialfunktion aufheben + Solidarität			9	3	3		3	11		4	3	2
7. Qualität der Forschungsfragen , Zielgruppendefinition			2	3	5		2	2	1	5	8	
8. Exzellenz in der Interdisziplinarität – Versorgungsqualität, Alltags- und Krankheitsbewältigung			2	2	2				2	7	4	9
9. Patientensicherheit, Thema der Verantwortung (Ressourcenverknappung)	3		1			1	1	4		2	7	4
10. Strukturmangel durch Zusammenarbeit beheben, Multiplikation , Politik		2	2	1		2	1			1	10	
11. Resilienz und Zielgruppenmilieu stärken	1	1	1	1	3		1	2	3	2	3	1
12. Fachkräfte & Personalmangel beheben		1	1	1	5		1	1	1	3	1	1

4.4 Forschungsparadigmata

Eine zentrale Forderung in allen Interviews war die Forderung und Förderung des konsequenten wissenschaftlichen **erkenntnistheoretischen** Diskurses über das Forschungsparadigma und die Methoden, die vorrangig in einem Mixed-Methods-Design und dadurch in einer Verknüpfung von **Narratologie** und **Empirie** gesehen wurden. Weiters wurden die Qualität der Forschungsfragen, deren klinische Relevanz, die Ethik der Versorgung und die **Verantwortung** gegenüber Patient:innen und der Gesellschaft genannt.

Bezieht man den weiteren Gesprächskontext ein, wird deutlich, dass für die Gesundheitsverwaltung dieses Ziel einer umfassenderen Forschungsdokumentation mit einem Handlungsproblem ihrer Rolle in der Gesundheitsplanung verbunden ist. Das Problem liegt in der Abhängigkeit von Forschung („*Wir können uns nur darauf verlassen, dass die Forschung uns sagt, es gibt gewisse Evidenzbasierung*“, Interview 2), um etwa gegenüber öffentlichen Finanziers eine Expertise zu haben und nicht ausschließlich auf das Zusammenbringen von Playern und deren Moderation beschränkt zu sein: „*das Ministerium hat nur Moderationsfunktion, ja, es kann die Player zusammenbringen (...) es hat als Ministerium keine Versorgungswirksamkeit, ja, wir können nicht sagen, wir setzen jetzt selber etwas um – Forschung muss hier leitend sein*“ (Interview 4).

4.5 Stärkung des Engagements

Letztlich haben wir vor diesem, letzteren Hintergrund der Verantwortung im Bereich der Finanzierung Interviewpartner:innen rekrutieren können, die uns einen Einblick in die Perspektive auf den Umgang mit der organisationsinternen Auseinandersetzung aus Interessensvertreter:innen-Perspektive anbieten konnten. Weiter konnten wir im Bereich der Finanzierung die Studierendenperspektive gewinnen und hierbei gleichsam eine gesundheitspolitische Dienstnehmer:innenperspektive adressieren, die im Hinblick auf die Gesundheitsverwaltung und -politik eine Funktion für die Versorgung hat. Bezüglich des Bereichs der Gesundheitsverwaltung und -politik konnten wir außerdem eine Perspektive herausarbeiten, deren Leitrahmen in der psychischen Gesundheit der Bevölkerung beschrieben werden kann, sowie eine weitere, die sich in der Kontrolle der Selbstverwaltung bzw. dem Konfliktmanagement zwischen Selbstverwaltung und Anspruchsberechtigten engagiert. Davon unterschied sich noch eine weitere durch ein Interview erreichte Perspektive, die mit der Dienstgebendenperspektive opponiert, eine gesundheitspolitische Arbeitnehmer:innenperspektive. Neben diesen Funktionsbereichen der Finanzierung sowie Gesundheitsverwaltung & -politik haben wir außerdem im Bereich der Berufs- und Ausbildungsververtretung eine Perspektive der Berufsvertretung und Versorgung sowie eine Perspektive der medizinischen Berufsvertretung und Versorgung erreichen können. Im Weiteren haben wir eine Expert:innenperspektive gewinnen können, die in der Studierendenvertretung besteht, und eine weitere, die spezifisch durch eine Perspektive des Rechtsschutzes nach dem Universitätsgesetz die Relevanz der klinischen Aus- und Weiterbildung bewertet (vgl. auch Löffler-Stastka, 2012, 2024; Löffler-Stastka et al., 2023a; Rieß & Löffler-Stastka, 2022). Neben zwei Perspektiven aus dem Funktionsbereich Wissenschaft & Politikberatung konnten letztlich auch aus dem Bereich der gesundheitsbezogenen Subpolitik eine Perspektive der Betroffenenvertretung sowie eine strategisch wichtige Leitorganisation des klinischen Bereichs erreicht werden: Neben der Relevanz der **Professionalen Entwicklung**, wo vorrangig **Empathie** und **Reflexionskompetenz** genannt wurden, kam das Thema der **Ethik** und der **Versorgung** auf. Die **Anknüpfung an die Berufstätigkeit** durch Studiengänge wie „Klinisch Akademisches Psychotherapeutisches Propädeutikum und Medical Humanities – KAPP-MH, MSc CE“ in Österreich und „MA Medical Humanities Major“ in den USA sowie die Relevanz der **Therapeutischen Berufe** wurde mehrfach thematisiert und: *„gerade in der aktuellen Entwicklung der Präzisionsmedizin, Verrechtlichung und Molekularisierung der Medizin“* (Interview 5) als strategisch wesentlich erachtet.

5 Diskussion

Aus dem Blickwinkel jener, die die Funktion der Wissenschafts- und Politikberatung wahrnehmen, besteht die (fehlende) Handlungsfähigkeit in der Abhängigkeit von einem verbindlichen Commitment und der Beauftragung, sich mit Themen der Medical Humanities/Psychotherapie, der strategischen Planung und der Gesundheitsplanung auseinanderzusetzen. Ebenso wird vor dem Hintergrund der Wissensintegra-

tion die Komplexität des Feldes als Herausforderung gesehen, ebenso wie der fehlende Einfluss auf die Umsetzung von Empfehlungen etc. Die Komplexität des Fachgebiets und der mangelnde Einfluss auf die Umsetzung von Empfehlungen usw. werden aber auch als positive Herausforderung angesehen.

Auf Basis dieses kurzen Abrisses und Einblicks kann davon ausgegangen werden, dass eine universitäts- und gesundheitspolitische Organisationsform fehlt, die die Kraft zu entwickeln vermag, das Gesundheits-/Medizin-Aus- und Weiterbildungssystem im besten Sinne so zu irritieren, dass die Umsetzungsprobleme in der Konsequenz angegangen werden. Denn die besonderen Organisationszuständigkeiten, an die die eingeschränkte Handlungsfähigkeit geknüpft ist, werden nicht mit der universitäts- und gesundheitspolitischen Verantwortung prozessiert. Dies wird auch beispielsweise am Thema Versorgungsethik deutlich, die in Expert:innen-Interviews vor allem zur Diskussion über unzureichende Ressourcen oder Grenzziehung beiträgt und keine normative Urteilkraft darüber entwickelt, was eine bessere wissenschaftliche Weiterbildung in der Medizin und damit auch für die Gesundheits- und Krankenversorgung ausmacht. Zudem richtet sich die Versorgungsethik als eine Form der Verantwortungsethik an andere Akteur:innen und kommt mangels durchsetzungsfähiger Handlungskompetenz nicht zur Selbstanwendung. Alternativ lässt sich dies an den Themen der Aus- und Weiterbildung ablesen, wobei die Thematisierung eines Bedarfs an einer Struktur für die Planung der Medical Humanities/Psychotherapie unterbleibt. Aus- und Weiterbildung sowie Qualitätssicherung durch Forschung sind zugleich wesentliche Strategie- und Entwicklungsfaktoren eines Hochschulsystems, in dem ein großer Teil der Expert:innen (in unterschiedlicher Weise) Defizite sieht. Allerdings verweisen die befragten Expert:innen auch auf die Schwierigkeit, auf die strategischen Faktoren (steuernd) Einfluss zu nehmen.

Der Mangel an finanzieller Unterstützung, der Mangel an organisatorischen Strukturen, der Mangel an Karriereperspektiven und Beschäftigungsmöglichkeiten und das Fehlen eines konsequenten wissenschaftlichen Diskurses wurden als die größten Herausforderungen bei der Umsetzung der Medical Humanities/Psychotherapie und deren Implementierung in Lehrformate der Aus- und Weiterbildung genannt. Allerdings waren sich alle hier Involvierten einig, dass die Reflexions- und Verarbeitungskompetenz zum Wohle der Patient:innen verbessert werden muss.

Als Conclusio kann festgehalten werden, dass eine konsequente Umsetzung Kreativität bei der Inklusion, eine **interdisziplinäre Interaktion** und Offenheit erfordert. Die Implementierung wird durch den bereits vorhandenen **Lernzielkatalog** (CanMeds 2015) sehr stark unterstützt (CanMeds Rollen-Kompetenz: Professionalismus, Health Advocacy und Attitude). Die **Strukturen** gilt es zu erarbeiten und weiter auszubauen, **Strategie** und **Inhalte** sind vorliegend.

Für die **praktische Umsetzung interdisziplinärer Interaktion** ist die wissenschaftliche Weiterbildung gefragt. Die Aus- und Weiterbildung in den Gesundheitsberufen sowie eine kontinuierliche berufliche Entwicklung liegen an der Schnittstelle vieler Disziplinen und sind besonders komplex, wenn es um die Versorgung und Priorisierung von Forschungsproblemen geht, da sie an der Schnittstelle zwischen **Higher Professional Education (HPE)-Forschung**, öffentlicher Gesundheit und wissenschaft-

lichen Interessen liegt. Umso wichtiger ist es, Wege zu finden, diese Bereiche miteinander zu verbinden und auch mit Politikforschung (Wegener et al., 2018), Qualitätsverbesserung (Sargeant et al., 2018; Levinson & Wong, 2021), Umsetzungsforschung zu verweben (van Enk & Regeher, 2018).

Um disziplinäre Ansätze und praktische Aspekte, Wissensübersetzung und -mobilisierung (Sargeant et al., 2011), Management und Führung zu integrieren, sollten die Mitglieder des HPE-Feldes versuchen, in Forschung, Klinik und Lehre zusammenzuarbeiten (z. B. Veränderungsmanagement und Humanressourcen) (Winters et al., 2022; Carapinha, 2000), oder die inhärente Spannung zwischen Disziplinen und anderen Feldern, die mit den Arbeitssituationen der Gesundheitsberufe zu tun haben, zu lösen oder auszuverhandeln (Mugisha, 2009). Aufgrund des breiten Spektrums von Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen und Gelehrten, die sich im Bereich der Aus- und Weiterbildung begegnen, bleibt dies ein schwieriger, aber lohnenswerter Bereich voller Forschungslücken, in dem man sich bewegen und zusammenarbeiten kann. **Verbindlichkeiten** sollen und können über **gesetzliche Rahmungen** ausgearbeitet werden. Beispielsweise sieht das Psychotherapie-Gesetz 2024 (PThG24) in Österreich eine Neufassung der Psychotherapieausbildung in drei Abschnitten vor. Ziel des PThG24 ist es, mit Reifeprüfung und Studienabschluss (Bachelor- und Masterstudium) sowie darauffolgender 3. Phase in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Abstimmung mit den Fachgesellschaften die psychotherapeutische Ausbildung mit Approbationsprüfung abzuschließen. Damit sind Akademisierungsziele erreicht und Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit Approbationsordnungsentwicklungen durch die wissenschaftliche Weiterbildung etabliert.

Zudem wird die **Patient:innensicherheit** kaum, aber umso vehementer von erfahrenen Kliniker:innen gefordert (Vertretungsnetz: Löffler-Stastka et al., 2023a; Experteninterviews: Löffler-Stastka et al., 2023b), da es um die notwendige, genaue Indikationsstellung für eine dem wissenschaftlichen Stand entsprechende Behandlung geht, will man nicht andauernd Behandlungsunklarheiten verteidigen müssen (Pilz et al., 2025).

Die Etablierung von **Versorgungsstrukturen**, die das Subjektive des Menschen berücksichtigen, ist komplex, auch die Implementierung sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschung in naturwissenschaftliche Bereiche. Die Medical Humanities/Psychotherapie verfolgen mit der **Integration verschiedener Forschungsparadigmata** auf Forschungsebene die Verbesserung der Behandlung. Für die psychotherapeutische Behandlungspraxis lassen sich aus der empirisch-psychotherapeutischen Forschung wie auch ergänzenden idiografischen oder Mixed-Methods-Designs handlungsrelevante Fertigkeiten ableiten.

Am Beispiel unterschiedlicher in Österreich und international durchgeführter Studien (beispielsweise zum Prozessverlauf von psychotherapeutischen Behandlungen, Anwendungsuntersuchungen in der Routinepraxis, Ausbildungsforschungsarbeiten) wird die **Relevanz der Forschungsergebnisse für die Behandlung** wichtig und sichtbar (Orlinsky et al., 2024, Löffler-Stastka et al., 2018, 2019, Schaffler et al., 2024), und die praktische Bedeutung für Planungsprozesse, Behandlungstechnik, Evaluierung und Praxis auch mit entsprechender Auswirkung auf die wissenschaftliche Weiterbildung ableitbar.

Für die **praktische Umsetzung und inhaltliche Implementierung** von Medical Humanities/Psychotherapie bieten sich folgendes Qualifikationsprofil und Ausbildungscharakteristika an: Da der/die Patient:in im Zentrum steht, vor allem aber auch die Verantwortungsübernahme für seine/ihre Sicherheit und die damit verbundene notwendige qualifizierte Behandlungskompetenz, benötigt es eine klinische sowie psychosoziale interprofessionelle Kompetenz in der Psychotherapie. Klinische, biopsychosoziale Arbeit ist interdisziplinär versorgungsrelevant konzipiert, das entsprechende Qualifikationsprofil, Lernzieldefinitionen sowie deren effektive Umsetzung und didaktische Vermittlungsmöglichkeit müssen empirisch überprüft sein.

Demzufolge ist die Aus- und Weiterbildung durch die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen der Verordnung zum Psychotherapiegesetz 2024 praxisrelevant, patient:innenzentriert mit ausreichender persönlicher Reflexionskompetenz konzipiert, der Unterricht im Sinne der „best practice“-Empfehlung (Löffler-Stastka 2024) in der kontinuierlichen Kleingruppe gestaltet. Auswahlverfahren, Praktikumsplätze berücksichtigen die Erfordernisse der psychosozialen Versorgung und den akademischen Anspruch, arbeitsplatzbasierte Prüfungen (bis hin zur Approbationsprüfung) und fallorientiertes Feedback (Supervision) helfen, die Auszubildenden zu professionellen Arbeitskräften zu entwickeln.

Für die curriculare Gestaltung – sowohl für die Fachgesellschaften als auch die Hochschulen und Universitäten – empfiehlt sich ein Spiralcurriculum entlang der EAP (EAP, 2013)/CanMeds-Kompetenzen (Frank et al., 2015) auf konsekutiven Lernzielniveaus. Damit kann eine versorgungsrelevante und entsprechend notwendige klinische Kompetenz und Qualifikation entwickelt werden. Interprofessionelle Kompetenz zeichnet sich durch Integration unter Berücksichtigung der Vielfalt aus, eine internationale Vergleichbarkeit muss gewährleistet sein (vgl. Orientierung an EAP-Kompetenzbeschreibungen).

Mit dem nach dem Bologna-Modell ausgerichteten, interdisziplinär aufgebauten Studien- und Ausbildungsangebot eröffnet sich den Absolvent:innen der Zugang zu neuen, innovativen Berufsfeldern in den Gesundheitswissenschaften und stellt die Grundlage für die Psychotherapeut:innenausbildung mit Vermittlung einer fachübergreifenden Kommunikations- und Lösungskompetenz im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Durch die Vermittlung umfassender Kenntnisse mit einem hohen Stellenwert der wissenschaftlichen Fundierung folgen die Curricula (durch die Verordnung bzw. durch das PThG24) den Prämissen einer forschungsgeleiteten Lehre. Die Studierenden erhalten in allen drei Phasen (BA, MA und Postgraduell) Wissen, das sie auf mehreren Ebenen in die Lage versetzt, gesundheitswissenschaftliche Probleme wahrzunehmen und zu lösen. Sie verstehen die Prinzipien, die psychotherapeutischen Entscheidungen zugrunde liegen müssen. Des Weiteren werden die Absolvent:innen als Scientist-Practitioner sowohl wissenschaftlich als auch praktisch ausgebildet sein und in die Lage versetzt, sich in einer vernetzten Umgebung des gesamten Public-Health-Bereichs zurechtzufinden und adäquat zu kommunizieren. Sie verstehen ihre Rolle als Gesundheitsförderer:in, Gesundheitsfürsprecher:in aufgrund des Wissens, das aus dem Bereich der Präventionsaspekte von Psychotherapie vermittelt wird (vgl. § 6 PThG24). Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass Universitäten Dokto-

ratsstudien für Medical Humanities/Psychotherapie einrichten und den akademischen Nachwuchs in der Psychotherapie entwickeln.

Die genannten Perspektiven und das Umsetzungsbeispiel des nun neuerdings öffentlich finanzierten Psychotherapie-Masterstudiums (vgl. PThG24) hat **Bedeutung für die Praxis**, da es Feedback in das Regelstudium Medizin durch die Zulassung erwarten lässt und Brückenkurse für medizinnähe Berufsgruppen (vgl. MedUni Wien KAPP-MH-Curriculum) oder das Angebot von Microcredentials bzw. Wahlfächern im grundständigen Medizinstudium (z. B. Wahlfach „Krankheit-Krankheitserleben“ im Studium Humanmedizin und KAPP-MH) nach sich ziehen wird. Gleichzeitig sind übergeordnete Strukturen, wie Curriculumkommissionen und Kollegialorgane und somit die Governance, die auch Forschungsstrategien bestimmt, zur Mitgestaltung aufgefordert. Somit sind übergeordnete Umsetzungsvorhaben inkludiert: Durch das PThG24 ist national die Umsetzung einer Rahmengenbung für eine akademische Psychotherapieausbildung gelungen, die folgende im Kontext für die Lehre vorgegebenen Empfehlungen der European Higher Education Area berücksichtigt: die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologie (Declaration Prag, 2001), die Konzentration auf Lernprozesse (Leuven 2009), eine konsistente Implementierung (EHEA Wien Budapest 2010), welche Transfer-Lernen (Lancet Report 2010), fallbasiertes Lernen – arbeitsplatzbasiertes Prüfen, autonomes Lernen (LLL-Strategie) fokussiert und fördert. Die bildungswissenschaftlichen Erkenntnisse basierend auf neurowissenschaftlichen Ergebnissen (OECD, 2002) werden genauso wie eine Diversitäts- und Inklusionsstrategie berücksichtigt, um der Interdisziplinarität des Faches Psychotherapie und der Kompetenzorientierung (CanMeds-Rollen: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada: Frank et al., 2015; EAP, 2013) gerecht zu werden.

Strukturierte Vorgaben für die grundständige Lehre und jene der wissenschaftlichen Weiterbildung kommen traditionell aus den Bildungswissenschaften und den Neurowissenschaften. War man lange von einer Lerntheorie und Neurodidaktik basierend auf Computer- und mathematischen Modellen (Friedrich, 2005) ausgegangen, konzentriert sich heutzutage neurowissenschaftsbasiertes Lernen und Lehren (Caine & Caine, 1989) auf die Vorgabe integrierter thematischer Instruktionen (Kovalik & Olson, 2010) und inkludiert Affekt-Theorien. Durch die Überwindung einer rein konstruktivistisch-didaktischen Perspektive, welche postulierte, dass kontrollierte Interventionen nicht möglich (Hoops, 1998) und Verlauf und Ergebnis von Lernprozessen nicht überprüfbar (Siebert, 2003) seien, gelang eine Strategie- und Planungserweiterung bezüglich des Erkenntnisgewinns hin zu einer Expansion zu deskriptiven und interpretativen Perspektiven (Becker, 2006), die für den Gegenstandsbereich der Psychotherapie vorteilhaft sind. So konzentrieren wir uns aktuell durch die Forschung zu mentalen Prozessen auf eine Förderung der intuitiven und analytischen Komponenten (Caspar, 1997; Croskerry, 2009; Kassirer, 2010), um für die klinische Praxis ein „Clinical Reasoning“ zu vermitteln, das Krankheitsmuster fokussiert, die in „Frames“, „klinischen Szenarien“, „semantischen Netzwerken/Qualifikatoren“ oder „Krankheits-skripten“ gespeichert und abrufbar sind. Wiederholte Präsentation und Übung von klinischen Fallszenarien sind für einen effizienten Lernprozess entscheidend (Norman,

2005; Kassirer, 2010), womit die Implementierung des interaktiven Fallbeispiels unabdingbar ist.

Ebensolche (Lern- und Ausbildungs-)Strategien konnten auch in dem weltweit seit 2011 laufenden Projekt der Society of Psychotherapy Research Interest Section on Therapist Training and Development (SPRISTAD) erhoben und abgebildet werden (Orlinsky et al., 2024). Obwohl global unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsprogramme etabliert sind, zeigten sich länderübergreifend einheitlichste Ergebnisse: die Orientierung an Qualifikationsprofilen (Reflexionsfähigkeit, Interdisziplinarität etc.), die Kriteriendefinition für die Auswahl der Bewerber:innen: persönliche Qualitäten wie Empathie, Selbstwahrnehmung und gute psychische Gesundheit, für den Lernerfolg und die Psychotherapie relevante intellektuelle Qualitäten wie psychologisches Denken, theoretisches Interesse und Intelligenz sowie Engagement für beziehungsorientiertes, erfahrungsbasiertes Lernen. Somit ist auch Patient:innensicherheit gegeben (Kitto, 2018; Löffler-Stastka et al., 2023a).

Aufgrund eines allgemein durchgängigen forschungsbasierten Ansatzes ist das Potenzial für die Entwicklung und Implementierung an mehreren Hochschulen sowie eine internationale Kompatibilität gegeben und wäre ohne die **wissenschaftliche Weiterbildung** und den damit verbundenen Strategien nicht gelungen.

Literatur

- Barkham, M., Lutz, W. & Castonguay, L. G. (Hrsg.) (2021). *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. 7th edition. John Wiley & Sons.
- Becker, N. (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Julius Klinkhardt.
- Bock, A., Huber, E. & Benecke, C. (2016). Levels of structural integration and facial expressions of negative emotions. *Z Psychosom Med Psychother*, 62(3), 224–238. <https://doi.org/10.13109/zptm.2016.62.3.224>
- Bogner, Littig & Menz (Hrsg.) (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Leske + Budrich.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bundesrecht (2024). *Psychotherapiegesetz 2024 – PThG 24*. Zugegriffen am 18.04.2025, von <https://ris.bka.gv.at/Ergebnis.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=PThG&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=01.10.2026&VonInkrafttretedatum=&BisInkrafttretedatum=&VonAusserkrafttretedatum=&BisAusserkrafttretedatum=&NormabschnittnummerKombination=Und&ImRisSeitVonDatum=&ImRisSeitBisDatum=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=&Position=1&SkipToDocumentPage=true>
- Caine, G. & Caine, R. N. (1989). Learning About Accelerated Learning. *Train Dev J.*, 43, 65–73.

- Caspar, F. (1997). What Goes on in a Psychotherapist's Mind? *Psychotherapy Research*, 7(2), 105–125. <https://doi.org/10.1080/10503309712331331913>
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Hrsg.), *Strategies for qualitative inquiry* (S. 249–291). Sage.
- Croskerry, P. (2009). A universal model of diagnostic reasoning. *Academic Medicine*, 84, 1022–1028. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181ace703>
- Declaration Prague (2001). *Towards the European higher education area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education; May 19; Prague, Czech Republic. Zugriffen am 10.07.2025, von <https://ehea.info/page-ministerial-conference-prague-2001>
- Declaration Leuven and Louvain-la-Neuve (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education; Apr 28–29; Leuven and Louvain-la-Neuve, Belgium. Zugriffen am 10.07.2025, von <https://ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EAP – European Association for Psychotherapy (2013). *The Professional Competencies of a European Psychotherapist*. Vienna: EAP. Zugriffen am 15.07.2024, von <https://www.europsych.org/quality-standards/eap-standards/professional-competencies-of-a-european-psychotherapist/>
- European Higher Education Area. (2010). *Budapest-Vienna declaration on the European higher education area*. Zugriffen am 16.06.2025, von http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf
- Feuerstein, G. (1993). Schnittstellen im Gesundheitswesen, zur (Des-)Integration medizinischer Handlungsstrukturen. In B. Badura & G. Feuerstein (Hrsg.), *Systemgestaltung im Gesundheitswesen* (S. 211–237). Juventa Verlag.
- Flaiz, B., Winkelmann, C., Simon, A. (2016). Entwicklung eines Kompetenzprofils?!: Systematische Kompetenzprofilentwicklung auf Basis des CanMEDS-Rahmenkonzepts für die Qualifikation von Gesundheitsfachberufen auf Masterniveau. *PADUA*, 11(4), 275–279. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000328>
- Frank, J. R., Snell, L. & Sherbino, J. (Editors) (2015). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D., Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376, 1923–1958.
- Friedrich, G. (2005). *Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik*. Lang.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Der Prozess*. facultas wuv UTB.

- Hoops, W. (1998). Konstruktivismus. Ein neues Paradigma für Didaktisches Design? *Unterrichtswissenschaft*, 26, 229–253.
- Kassirer, J. P. (2010). Teaching clinical reasoning: Case-based and coached. *Academic Medicine*, 85(7), 1118–1124.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Leske + Budrich.
- Kitto, S. (2018). Integrating continuing education, quality improvement, faculty development, knowledge translation, and patient safety in JCEHP. *J Contin Educ Health Prof.*, 38, 1–2.
- Kovalik, S., Olsen, K. D. (2010). *Exceeding expectations: A user's guide to implementing brain research in the classroom*. Books for Educators Incorporated.
- Krajic, K., Nowak, P., Peinhaupt, C. & Pelikan, J. (2002). Monade versus Netzwerk – Mir san mir oder: Gemeinsam sind wir leistungsfähiger. In O. Meggeneder & H. Noack (Hrsg.), *Integration in der Versorgung und Pflege* (S. 83–108). ÖÖ Gebietskrankenkasse.
- Lau, T. & Wolff, S. (1983). Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozess. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, 417–437.
- Levinson, W. & Wong, B. M. (2021). Aligning continuing professional development with quality improvement. *CMAJ*, 193, E647–E648.
- Löffler-Stastka, H. (2012). Der Stellenwert evidenzbasierter Medizin in der Aus- und Weiterbildung. In M. G. Krukemeyer (Hrsg.), *Aus- und Weiterbildung in der klinischen Medizin – Didaktik und Ausbildungskonzepte* (S. 33–39). Schattauer.
- Löffler-Stastka, H. (2024): Kompetenzentwicklung und Ausbildung für eine integrierte Versorgung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 19(2), 17–40. <https://doi.org/10.21240/zfhe/19-2/02>
- Löffler-Stastka, H., Gelo, O., Pleschberger, I., Schröder, T., Hartmann, A., Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H. & Willutzki, U. (2018). Psychotherapieausbildung in Österreich. *psychopraxis.neuropraxis*, 21, 227–231. <https://doi.org/10.1007/s00739-018-0508-9>
- Löffler-Stastka, H., Gelo, O., Pleschberger, I., Hartmann, A., Orlinsky, D. E., Rønnestad, M. H. & Willutzki, U. (2019). Psychotherapy training in Austria. Baseline and socio-demographic background data from a SPRISTAD (Society of Psychotherapy Research Interest Section on Therapist Training and Development). *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 65, 341–352. <https://doi.org/10.13109/zptm.2019.65.4.341>
- Löffler-Stastka, H., Hassemer, S. & Krajic, K. (2023a). Versorgungswirksamkeit von Psychotherapie aus Patient:innensicht. *psychopraxis.neuropraxis*, 26, 177–180. <https://doi.org/10.1007/s00739-023-00906-z>
- Löffler-Stastka, H., Ronge-Toloraya, A., Hassemer, S. & Krajic, K. (2023b). Expert Perspectives on the Effectiveness of Psychotherapy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(18), 6739. <https://doi.org/10.3390/ijerph20186739>.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. facultas wuv UTB.

- Medizinische Universität Wien (2025). *Klinisch-akademisches Psychotherapeutisches Propädeutikum und Medical Humanities – KAPP-MH*. Zugriffen am 18.04.2025, von <https://www.meduniwien.ac.at/web/studium-weiterbildung/universitaere-weiterbildung/alle-lehrgaenge-und-kurse/klinisch-akademisches-psychotherapeutisches-propaedeutikum-und-medical-humanities-kapp-mh/>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Leske + Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mugisha, F. J. (2009). *Interaction of continuing professional development, organisational culture and performance in health service organisations: a concept paper*. Zugriffen am 27.02.2025, von <http://ir.umu.ac.ug/xmlui/handle/20.500.12280/2452>.
- Nassehi, A. (2002). Die Organisationen der Gesellschaft. Skizze einer Organisationssoziologie in gesellschaftstheoretischer Absicht. In: J. Allmendinger, & T. Hinz (Hrsg.), *Soziologie der Organisation, Sonderband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 443–478). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning: past history and current trends. *Medical Education*, 39(4), 418–27.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. OECD Publishing.
- Orlinsky, D. E., Messina, I., Hartmann, A., Willutzki, U., Heinonen, E., Rønnestad, M. H., Löffler-Stastka, H. & Schröder, T. (2024). Ninety psychotherapy training programmes across the globe: Variations and commonalities in an international context. *Counseling and Psychotherapy Research*, 24, 558–571. <https://doi.org/10.1002/capr.12690>
- Pereira, F., Lou, B., Pritchett, B., Ritter, S., Gershman, S. J., Kanwisher, N., Botvinick, M. & Fedorenko, E. (2018). Toward a universal decoder of linguistic meaning from brain activation. *Nat Commun* 9, 963. <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03068-4>
- Pilz, N., Löffler-Stastka, H. & Komorowski, A. (2025). Wechselwirkungen in forensischen Psychotherapien – Erkenntnisse aus einer Pilotstudie. *psychopraxis.neuropraxis*, 28, 88–92. <https://doi.org/10.1007/s00739-025-01074-y>
- Polanyi, M. (1966). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Rieß, G. & Löffler-Stastka, H. (2022). VersorgungsNOT – Psychotherapie als zentrale, aber marginalisierte Versorgungsleistung im Gesundheitssystem. Der Preis der Ignoranz – was kostet es uns als Gesellschaft? *Psychotherapie Forum*, 26, 136–143. <https://doi.org/10.1007/s00729-022-00210-y>
- Sargeant, J., Borduas, F., Sales, A. et al. (2011). CPD and KT: models used and opportunities for synergy. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 31, 167–173.

- Sargeant, J., Wong, B. M. & Campbell, C. M. (2018). CPD of the future: a partnership between quality improvement and competency-based education. *Medical Education*, 52(1), 125–135.
- Schaffler, Y., Jesser, A., Humer, E., Haider, K., Pieh, C., Probst, T. & Schigl, B. (2024). Process and outcome of outpatient psychotherapies under clinically representative conditions in Austria: protocol and feasibility of an ongoing study. *Frontiers in Psychiatry*, 15, 1264039. <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2024.1264039>
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *The ORTESOL Journal*, 21, 7–39.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Wilhelm Fink Verlag.
- van Enk, A. & Regehr, G. (2018). HPE as a field: implications for the production of compelling knowledge. *Teach Learn Med.*, 30, 337–344.
- Vogl, S. (2017). Quantifizierung. Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, 287–312.
- Wegener, J., Fong, D. & Rocha, C. (2018). Education, practical training and professional development for public health practitioners: a scoping review of the literature and insights for sustainable system capacity-building. *Public Health Nutr* 21, 1771–1780.
- Winters, R. C., Chen, R., Lal, S. et al. (2022). Six principles for developing leadership training ecosystems in health care. *Academic Medicine*, 97, 793–796.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (1), 22, 1–9. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.
- Wolf, S. (2007). Dokumenten- und Aktenanalyse. In: U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Grenzen überwinden: Durchlässige Karrierepfade für Pflegefachpersonen durch Kontaktstudienangebote an der DHBW Stuttgart

KATRIN HEESKENS

Zusammenfassung

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (DHBW) bietet beruflich qualifizierten Pflegefachpersonen die Möglichkeit, einzelne Module des berufsintegrierenden Studienangebots Angewandte Pflegewissenschaft im Rahmen eines Kontaktstudiums zu belegen. Mit diesem Angebot, ein oder mehrere Kontaktstudiengänge zu absolvieren und dabei Hochschulluft zu schnuppern, wird den Teilnehmenden ein niedrigschwelliger Zugang an die Hochschule eröffnet. Das gilt insbesondere für jene, die keine direkte Zulassung zur Hochschule über das Abitur haben. Erfolgreich abgeschlossene Kontaktstudienangebote zeigen sich an der DHBW in Stuttgart als bewährter Weg, um Hürden für den Einstieg in ein Hochschulstudium zu überwinden.

Dieser Beitrag befasst sich mit der an der DHBW erfolgreich etablierten, qualitätsgesicherten Möglichkeit, die Berufspraxis der Pflegenden mit der Hochschulwelt zu verbinden, und zeigt anhand dieses Praxisbeispiels, dass dadurch Durchlässigkeit möglich ist.

Schlüsselwörter: Durchlässigkeit, Verbindung Berufspraxis und Hochschulwelt, Zertifikatsprogramme, Kontaktstudienangebot, Pflege

Abstract

The Baden-Wuerttemberg Cooperative State University (DHBW) Stuttgart offers new education and career opportunities for qualified nursing professionals. Individual modules from the part-time study program *Applied Nursing Science* can be taken as part of a certificate programme. This opportunity to complete one or more certificate programmes and experience life at a university of applied sciences makes it easier for participants to access higher education – especially for those who do not have direct admission through a high school diploma (Abitur). Successful completion of certificate programmes has been shown to be a good way of overcoming hurdles to entry into higher education.

This article looks at the successfully established, quality-assured opportunity at the DHBW to combine the professional practice of nursing staff with the world of higher education and uses this practical example to show that permeability is possible.

Keywords: Permeability, linking professional practice and the university world, certificate programmes, contact courses, nursing

1 Auslöser für das Angebot der Kontaktstudienangebote

Die Anforderungen an Pflegefachpersonen steigen: anspruchsvolle Pflegesituationen, Veränderung der Aufgaben durch hoch komplexe Versorgungsbedarfe (vgl. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, DBfK, 2019; vgl. Deutsches Netzwerk Advanced Practice Nursing & Advanced Nursing Practice, DNAPN, 2022), individuelle Fürsorge- und Beratungsbedarfe sowie betriebswirtschaftlich geprägte Rahmenbedingungen der Einrichtungen, die sich zudem im Spannungsfeld politischer Veränderungen befinden, um nur einige zu nennen. Der medizinische Fortschritt, die stark veränderte Lebensweise und eine geringere körperliche Belastung der Menschen führen zu einem kontinuierlichen Anstieg der Lebenserwartung. Diese demografische Entwicklung der Bevölkerung wirkt sich auch auf die Anforderungen an Krankenhäuser und Pflegefachpersonen aus. Der Fachkräftemangel verschärft die Herausforderungen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2024).

Diese aufgeführten Gründe zeigen den Bedarf, Aufgaben im Gesundheitswesen anders und teilweise neu zu verteilen. Oder anders formuliert: Es besteht der Bedarf einer Neuordnung der Kompetenzen der verschiedenen Berufsgruppen im Gesundheitswesen (vgl. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, DBfK, 2019).

Vor diesen Hintergründen ist eine Akademisierung der Pflege notwendig und wird bereits seit mehreren Jahrzehnten von der Hochschul- und Gesundheitspolitik gefordert, wie eine Vielzahl an Gutachten zu diesem Thema zeigt (vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen, SVR, 2009 und 2023; Wissenschaftsrat, 2012, 2013 und 2023). Bereits 2012 sprach sich der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen“ dafür aus, dass zehn bis zwanzig Prozent eines Ausbildungsjahrganges in der Pflege an Hochschulen qualifiziert werden sollen (vgl. Wissenschaftsrat, 2012). Zehn Jahre später beträgt die Akademisierungsquote in Deutschland jedoch weiterhin nur 1,75 % (vgl. Meng, 2022). Der Sachverständigenrat im Gesundheitswesen spricht im Jahr 2024 von strukturellen Defiziten im deutschen Gesundheitswesen und plädiert im Rahmen der notwendigen Reformen und Ansätze nochmals klar für eine höhere Akademisierungsquote von Pflegenden (vgl. SVR, 2023).

Durch ein Studium erhalten Pflegefachpersonen die Möglichkeit, den steigenden Anforderungen und der zunehmenden Komplexität in der Versorgung kranker und pflegebedürftiger Menschen auf der Grundlage neuer wissenschaftlicher Kompetenzen gerecht zu werden. Studien zeigen, dass die Ergebnisse der Patient:innenversorgung besser und qualitativ hochwertiger werden, wenn akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen in die Versorgung involviert sind (vgl. Htay, 2021; vgl. Darmann-Finck, 2018; vgl. DNAPN, 2022).

Die Akademisierung stellt für Arbeitgebende eine zentrale Strategie dar, um sowohl auf die wachsenden Herausforderungen im Gesundheitswesen zu reagieren als auch die Weiterentwicklung ihres Pflegepersonals zu fördern.

Diese verschiedenen Aspekte haben die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart bereits im Jahr 2012 dazu veranlasst, ein berufsintegrierendes Stu-

dienprogramm für Pflegefachpersonen zu entwickeln. Die Konzeption des Studienangebots wurde im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ in den Jahren 2012 bis 2017 entwickelt, erfolgreich erprobt und implementiert.¹

2 Konzeption des berufsintegrierenden Studienprogramms

2.1 Zielgruppe des Angebots und Studienorganisation

Das berufsintegrierende Studienangebot „Angewandte Pflegewissenschaft“ (APW) richtet sich an bereits qualifiziertes Pflegefachpersonal (Gesundheits- und Krankenpfleger:innen, Altenpfleger:innen, Kinderkrankenpflege:innen sowie alle generalistisch ausgebildeten Pflegefachpersonen) und führt nach ca. drei Jahren (fünf bis sieben Semestern je nach individueller Entscheidung und Vorqualifikationen) zum Bachelor of Science mit 210 ECTS. Die Zielgruppe des Angebots sind berufstätige Pflegenden im mittleren Lebensabschnitt. Durchschnittlich sind die Teilnehmenden bei Studienbeginn 39 Jahre alt und erfüllen nicht die „klassischen“ Zugangsvoraussetzungen zur Hochschule über ein Abitur, sondern über ihre Berufserfahrung und außerhochschulischen Qualifikationen. Als Zugangsvoraussetzung zur Teilnahme an einem Kontaktstudienangebot wird keine formale Hochschulzugangsberechtigung benötigt; eine dreijährige Pflegeausbildung und Berufserfahrung genügen. Die bereits vor vielen Jahren getroffene Entscheidung der DHBW, ein Studienangebot speziell für berufserfahrene Pflegefachpersonen zu etablieren, eröffnet seither einer Zielgruppe den Zugang zur Hochschule, der aufgrund fehlender formaler Voraussetzungen und individueller Lebensumstände ansonsten verwehrt geblieben wäre. Das Studienmodell ermöglicht es zudem, Familie, Beruf sowie das berufsintegrierende Studium zu vereinbaren. Die Studierenden sind in der Regel weiterhin mit einem Umfang von bis zu 75 Prozent beschäftigt, die überwiegende Mehrheit davon ist im Schichtdienst tätig und mehr als die Hälfte der Studierenden hat familiäre Verpflichtungen².

Die Studienorganisation basiert auf einem Blended-Learning-Konzept, das konzeptionelle Ansprüche einer erwachsenengerechten Didaktik beachtet. Die Vorlesungen finden in fünf Blockwochen pro Semester und ausschließlich außerhalb der baden-württembergischen Schulferien statt. Die Organisation, Administration und individuelle Beratung der Studierenden und Studieninteressierten erfordert einen deutlich höheren Betreuungsaufwand als bei klassischen Studienformen. Dieser Mehraufwand resultiert aus der besonderen Lebenssituation der Zielgruppe sowie aus der berufsintegrierenden Studienstruktur. Die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium bildet die zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Studienverlauf. Daraus ergeben sich häufig individuelle Fragestellungen, die einer lösungsorientierten und

1 Informationen zu diesem BMBF-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen sind auf der folgenden Seite zusammengestellt: <https://offene-hochschulen.de/> (08.05.2025)

2 Ergebnis der internen DHBW-Evaluation, Erhebung der Daten der Studierenden von 2013 bis 2016

flexiblen Begleitung bedürfen – sei es die plötzliche Pflegebedürftigkeit eines Familienmitglieds, Herausforderungen im familiären Umfeld oder krankheitsbedingte Ausfälle im Arbeitskontext. Der Alltag der Studierenden ist geprägt von komplexen Mehrfachbelastungen, die in der Studiengestaltung und -begleitung kontinuierlich mitgedacht und berücksichtigt werden müssen. Das macht dieses spezielle Angebot der DHBW in Baden-Württemberg einzigartig³.

2.2 Verzahnung von Bachelorprogramm und einzelnen Modulen im Rahmen des Kontaktstudienangebots

Das Studienprogramm des Bachelorstudiengangs wurde so konzipiert, dass alle akkreditierten Wahlmodule als einsemestriges Kontaktstudium von entsprechend qualifizierten Externen belegt werden können. Die rechtliche Basis ist § 31 des Landeshochschulgesetzes (LHG) Baden-Württemberg.

Nach erfolgreichem Abschluss des Kontaktstudiengangs und dem Bestehen des Leistungsnachweises erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat über die wissenschaftliche Weiterbildung. Wird zu einem späteren Zeitpunkt ein Bachelorstudium aufgenommen, können die bereits absolvierten Module angerechnet werden. Dies reduziert in Folge den Workload und kann unter Umständen die Gesamtdauer des Bachelorstudiums verkürzen.

Dieses Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen von Kontaktstudienangeboten erfüllt zusammengefasst die folgenden Funktionen:

- Möglichkeit zum stufenweisen Erwerb eines akademischen Abschlusses
- Vereinbarkeit beruflicher und familiärer Verpflichtungen durch die berufsintegrierende Angebotsform
- Weiterbildungen auf einem wissenschaftlichen Niveau mit hohem Praxistransfer.

Die Sicherstellung einer hohen Qualität des Studienangebots erfolgt auf Basis der Akkreditierung sämtlicher Module sowie deren systematischer Einbindung in die internen Qualitätssicherungsprozesse der DHBW, die durch regelmäßige, empirisch gestützte Evaluationen fundiert sind. Die DHBW ist darüber hinaus seit 2011 systemakkreditiert⁴.

3 Durchlässigkeit durch Kontaktstudium

Die Begriffe *Durchlässigkeit*, *Anrechenbarkeit* und *Anerkennung* sind Schlüsselwörter bei der Konzeptionierung und Entwicklung von Studienprogrammen. Sie stehen für die Brücke zwischen der beruflichen und akademischen Bildung (s. Abb. 1). Das Format

3 Stand April 2025 gibt es kein anderes duales, berufsintegrierendes Studienprogramm für berufserfahrene Pflegefachpersonen in Baden-Württemberg, das in Präsenzveranstaltungen angeboten wird.

4 DHBW (2025), <https://www.dhbw.de/die-dhbw/qualitaetsmanagement-und-akkreditierung/tabs/805/0#c2027> (08.05.2025)

des Kontaktstudiums ist – insbesondere für Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung – eine niedrigschwellige und zugleich qualitätsgesicherte Möglichkeit, Hochschulluft zu schnuppern, erste Erfahrungen an einer Hochschule zu sammeln und sich mit den Anforderungen eines Studiums vertraut zu machen.

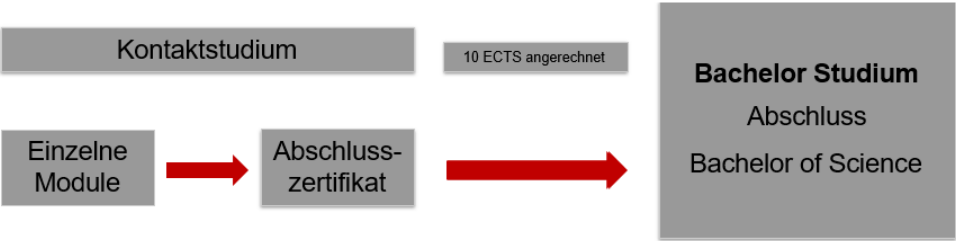


Abbildung 1: Zusammenhang Kontaktstudium und Bachelorstudium (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Kontaktstudium wird rege angenommen: Pro Jahr belegen zwischen 150 und 280 Pflegefachpersonen ein Modul, seit 2023 haben insgesamt 1.815 Pflegendе ein Kontaktstudium absolviert.

Die DHBW Stuttgart erkennt anhand der Immatrikulationszahlen, dass der Zugang zur Hochschule über das Belegen eines oder mehrerer Kontaktstudiengänge nicht nur geeignet, sondern auch erfolgreich ist: Bis zu 50 % der neu immatrikulierten Studierenden eines Jahrgangs im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft haben vorher einen oder mehrere Kontaktstudiengänge belegt (s. Tab. 1). Es hat sich gezeigt, dass ein erfolgreich absolviertes Modul nicht nur das Selbstvertrauen der Teilnehmenden stärkt, sondern sie oftmals dazu motiviert, sich bei Bedarf zur Eignungsprüfung anzumelden. Mit deren Bestehen ist der formale Zugang zur Hochschule erreicht und eine Immatrikulation an der DHBW möglich.

Tabelle 1: Studienanfänger:innen im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft mit und ohne Kontaktstudium vor der Immatrikulation von 2013 bis 2024 (Quelle: Eigene Darstellung)

Studierende	N	%
Studienanfänger:innen insgesamt	244	100
Studienanfänger:innen ohne Zertifikat davor	121	49,6
Studienanfänger:innen mit Zertifikat davor	123	50,4

4 Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden

Im Rahmen einer umfassenden Evaluation (100 Prozent Rücklaufquote) wurden in den Jahren 2013 bis 2016 249 Pflegefachpersonen befragt, die jeweils ein Kontaktstudienangebot in dem Zeitraum belegt hatten. Die Befragten hatten sechs verschiedene Kontaktstudienangebote besucht. Ziel der Erhebung war es, Erkenntnisse über den

subjektiv wahrgenommenen individuellen Kompetenzzuwachs zu gewinnen und einzuschätzen, inwieweit sich innerhalb der vergleichsweise kurzen Dauer von jeweils sechs Monaten relevante Kompetenzen durch die Teilnahme am Kontaktstudium entwickeln lassen. Zur Messung des Kompetenzzuwachses wurde das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp) ausgewählt (Braun et al., 2008). Die Ergebnisse wurden mit den BEvaKomp-Referenzwerten verglichen. Diese basierten auf der Befragung von 2.507 Studierenden aus sieben Universitäten und aus 361 Lehrveranstaltungen.

Die Ergebnisse sprechen für sich (s. Abb. 2): Die Werte zum selbst eingeschätzten Kompetenzzuwachs fallen (fast) durchweg positiver aus als bei den traditionellen Studierenden (die in der Regel Berufsanfänger:innen ohne berufliche Qualifikation sind und ihr Studium zeitnah nach der Hochschulreife aufnehmen). Aufgrund dieser Ergebnisse, der positiven Erfahrungen und Rückmeldungen der Teilnehmenden bietet die DHBW Stuttgart dieses Angebot der Kontaktstudiengänge überzeugt weiterhin an, trotz der organisatorischen Mehrarbeit für das Team.

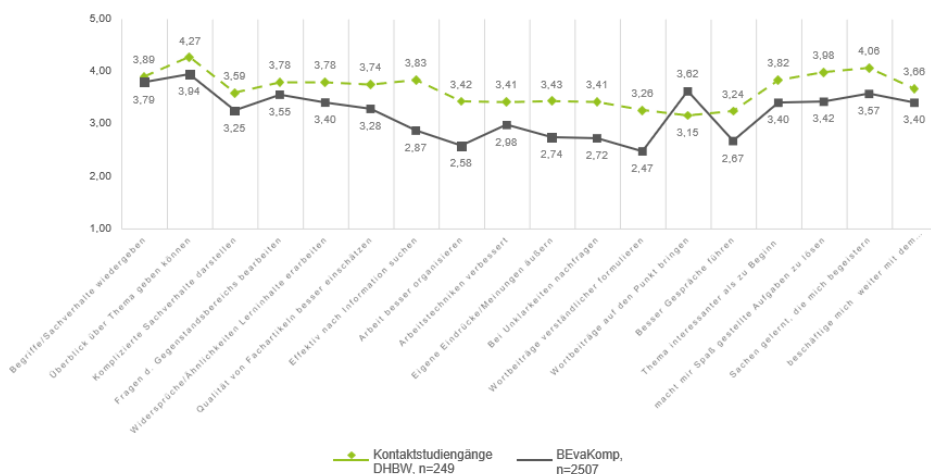


Abbildung 2: Vergleichende Analyse des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses von Kontaktstudierenden der DHBW (n = 249) im Vergleich zu traditionell Studierenden der BEvaKomp-Erhebung (n = 2.507) über verschiedene Kompetenzdimensionen hinweg (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Zusammenfassung

Die Kontaktstudienangebote der DHBW Stuttgart leisten einen substanziellen Beitrag zur Qualitätssicherung in der hochschulischen Weiterbildung von Pflegefachpersonen. Durch die Akkreditierung sämtlicher Module, deren Einbindung in die internen Qualitätssicherungsprozesse sowie durch regelmäßig durchgeführte, empirisch fundierte Evaluationen wird ein hoher Qualitätsstandard sichergestellt. Die Studienangebote orientieren sich an den didaktischen Anforderungen berufserfahrener Erwachse-

ner und ermöglichen eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung in kurzer Zeit. Die positiven Evaluationsergebnisse, insbesondere im Hinblick auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden, bestätigen die Adäquatheit des Konzepts. Es ist anzunehmen, dass die teilnehmenden Pflegefachpersonen die im Rahmen der Kontaktstudienprogramme erworbenen Kompetenzen in ihrem beruflichen Alltag anwenden, sodass ein direkter Beitrag dieser Weiterbildungsangebote zur Qualität der pflegerischen Versorgung erwartet werden kann.

Darüber hinaus zeigen die Einschreibungen in das Bachelorprogramm nach dem erfolgreichen Abschluss eines Kontaktstudiums, dass die Kontaktstudiengänge nicht nur als qualitätsgesicherte Weiterbildungsform fungieren, sondern auch nachhaltig zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beitragen.

Literatur

- Darmann-Finck, I. & Reuschenbach, B. (2018). Qualität und Qualifikation: Schwerpunkt Akademisierung der Pflege. In Jacobs, K (Hrsg.), *Pflege-Report 2018* (S. 163–170). Zugriffen am 13.07.2025, von https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-56822-4_15
- Duale Hochschule Baden-Württemberg DHBW (2025). *Qualitätsmanagement und Akkreditierung*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.dhbw.de/die-dhbw/qualitaetsmanagement-und-akkreditierung/tabs/805/0#c2027>
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), S. 30–42
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe DBfK (2019). *Advanced Practice Nursing. Pflegerische Expertise für eine leistungsfähige Gesundheitsversorgung*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.dbfk.de/media/docs/newsroom/publikationen/Advanced-Practice-Nursing-Broschuere-2019.pdf>
- Heeskens, K., Birisic, I., Weber, M., Flaiz, B. & Simon, A. (2024). Akademisierung der Pflege und beruflicher Verbleib: Ergebnisse der Absolvierendenbefragung eines berufsintegrierten pflegewissenschaftlichen Studienangebots. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024 (1), 58–65. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7157>
- Landesrecht BW (2014). *Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg* (Landeshochschulgesetz – LHG), <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-HSchulGBWV35IVZ> (Zugriff 08.05.2025).
- Meng, M., & Peters, M. & Dorin, L. (2021). *Erste Sondererhebung des BIBB-Pflegepanels: ein aktueller Überblick zu berufsqualifizierenden Pflegestudiengängen* (S. 11–15). https://data.pool-bibb.bibb.de/pdfs/Meng_Peters_Dorin_Sondererhebung_BIBB_Pflegepanel.pdf
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischer Qualifikation für das Gesundheitswesen*. Zugriffen am 16.06.2025, von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf?__blob=publicationFile&v=5

- Wissenschaftsrat (2022). *HQGplus-Studie zu Hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitssystem – Update. Quantitative und qualitative Erhebungen der Situation in Studium, Lehre, Forschung und Versorgung* (Studienbericht). Köln. <https://doi.org/10.57674/v8gx-db45>
- Wissenschaftsrat (2023). *Perspektiven für die Weiterentwicklung der Gesundheitsfachberufe*. Drs. 1548–23. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1548-23>
- Statistisches Bundesamt (2024). *Gesundheitspersonal*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Gesundheit/Gesundheitspersonal/Gesundheitspersonal.html>
- Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (2009). *Sondergutachten: Koordination und Integration – Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens*. Zugriffen am 08.05.2025, von <https://www.svr-gesundheit.de/gutachten/sondergutachten-2009/>
- Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (2024). *Fachkräfte im Gesundheitswesen. Nachhaltiger Einsatz einer knappen Ressource*. Zugriffen am 08.05.2025, von https://www.svr-gesundheit.de/fileadmin/Gutachten/Gutachten_2024/Gutachten_2024_barrierefrei.pdf?utm_source=chatgpt.com

Freiburger Zertifizierungslehrgang Musikermedizin (CAS)

Konzept und erste Evaluationsergebnisse

CLAUDIA SPAHN, JAKOB LEINER, BERNHARD RICHTER

Zusammenfassung

Der Freiburger Zertifizierungslehrgang Musikermedizin wurde vom Freiburger Institut für Musikermedizin (FIM) zusammen mit dem Bildungstransfer der Universität Freiburg entwickelt, konzipiert und von der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) im Rahmen von Hochschulweiterbildung@BW zertifiziert. Er richtet sich an approbierte Ärzt:innen sowie Therapeut:innen mit psychotherapeutischer Approbation und dient der Qualitätssicherung im Fachbereich Musikphysiologie & Musikermedizin. Der CAS Musikermedizin stellt bundesweit die erste und einzige zertifizierte Weiterbildung dieser Art dar. Das Weiterbildungsangebot konnte mit elf Teilnehmenden im Frühjahr 2024 starten. Der CAS umfasst zehn ECTS-Punkte mit insgesamt acht Modulen (jeweils Online-Selbststudium und Präsenzseminar) während einer Laufzeit von zwei Jahren. Die Evaluation der Module 1 bis 4 durch die Teilnehmenden zeigt eine sehr gute Gesamtbewertung mit Betonung des hohen Praxistransfers.

Schlüsselwörter: Musikermedizin, Zertifizierungslehrgang, Weiterbildung, Evaluation

Abstract

The Freiburg Certification Course in Musicians' Medicine was developed and designed by the Freiburg Institute for Musicians' Medicine (FIM) together with the University of Freiburg's Education Transfer Department and certified by the Baden-Württemberg Evaluation Agency (EVALAG) as part of Hochschulweiterbildung@BW. It is aimed at licensed physicians and therapists with a psychotherapeutic license and serves quality assurance in the field of music physiology and musician's medicine. The CAS Musicians' Medicine is the first and only certified continuing education program of its kind in Germany. The continuing education program could start with eleven participants in spring 2024. The CAS comprises ten ECTS credits with a total of eight modules (each comprising online self-study and face-to-face seminars) over a period of two years. The evaluation of modules 1 to 4 by the participants shows a very good overall rating with an emphasis on the high level of practical transfer.

Keywords: Musicians' medicine, certification course, professional development, evaluation

1 Hintergrund des Zertifizierungslehrgangs – das Fachgebiet Musikphysiologie & Musikermmedizin

Den Hintergrund dieses in Deutschland erstmalig aufgelegten Zertifizierungslehrgangs Musikermmedizin bildet die jüngere Entwicklung im Fachgebiet *Musikphysiologie & Musikermmedizin*. Das international als *Performing Arts Medicine* bekannte Gebiet hat sich in Deutschland als *Musikphysiologie & Musikermmedizin* in den letzten zwanzig Jahren durch Einrichtung neuer Lehrstühle zunehmend verbreitet und durch regelmäßige Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie & Musikermmedizin (DGfMM) im Bereich der musikermmedizinischen Versorgung an Bedeutung gewonnen. Das Fach Musikphysiologie & Musikermmedizin beschäftigt sich mit den physiologischen und psychologischen Grundlagen des instrumentalen Musizierens und des Singens (Stimmphysiologie), mit der Prävention und Behandlung gesundheitlicher Probleme bei Musizierenden sowie der gesundheitsfördernden Wirkung von Musik.

Musikphysiologie wird an deutschen Musikhochschulen als wissenschaftliches Fach mit Praxisorientierung – seit dem Wintersemester 2023/24 als eigenständiges Hauptfach im Masterstudiengang Musik an der Hochschule für Musik Freiburg – unterrichtet. *Musikermmedizin* umfasst als medizinische Disziplin die Prävention, Diagnostik und Therapie von gesundheitlichen Problemen bei Musizierenden. Sie bietet gleichermaßen professionellen Musiker:innen wie Amateurmusiker:innen sowie Instrumentalist:innen und Sänger:innen spezifische Diagnostik und Therapie an. Die musikermmedizinische Versorgung in Deutschland besteht an Spezialambulanzen von Universitätsklinik und Musikhochschulen sowie im Bereich niedergelassener Ärzt:innen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermmedizin (DGfMM)).

Da in der ärztlichen Weiterbildung Musikermmedizin weder als Zusatz- noch als Facharztbezeichnung vertreten ist, wird die ärztliche Tätigkeit als Musikermmediziner:in auf Grundlage unterschiedlicher Facharztdisziplinen ausgeübt. Aus Perspektive der klinischen Facharztdisziplinen ergeben sich unterschiedlich große Teilmengen mit der Musikermmedizin (s. Abb. 1).

Die in Abbildung 1 im inneren Kreis angeordneten Facharztdisziplinen zeigen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte besondere Anteile in der musikermmedizinischen klinischen Anwendung, teils, da sie spezifische Störungsbilder abdecken – wie in der Neurologie die Fokale Dystonie, in der HNO die Lärmschwerhörigkeit, in der Dermatologie den Geigerfleck etc. – oder da sie notwendige Behandlungsansätze zur Verfügung stellen – insbesondere operative Behandlungen in der Handchirurgie und Orthopädie oder spezifische Ansätze in der Physikalischen und Rehabilitativen Medizin. Eine Reihe von Facharztdisziplinen sind systemischer Natur (beispielsweise Arbeitsmedizin, Allgemeinmedizin) oder behandeln häufige Störungen, die sich auf das Musizieren auswirken (beispielsweise Augenheilkunde).

Da das Musizieren grundsätzlich hohe psychologische Anteile und eine starke psychosomatische Wechselwirkung beinhaltet, spielt die *Psychosomatische Medizin und*

Psychotherapie sowohl als Querschnittsfach als auch bei der Behandlung der Auftrittsanst eine bedeutsame Rolle.

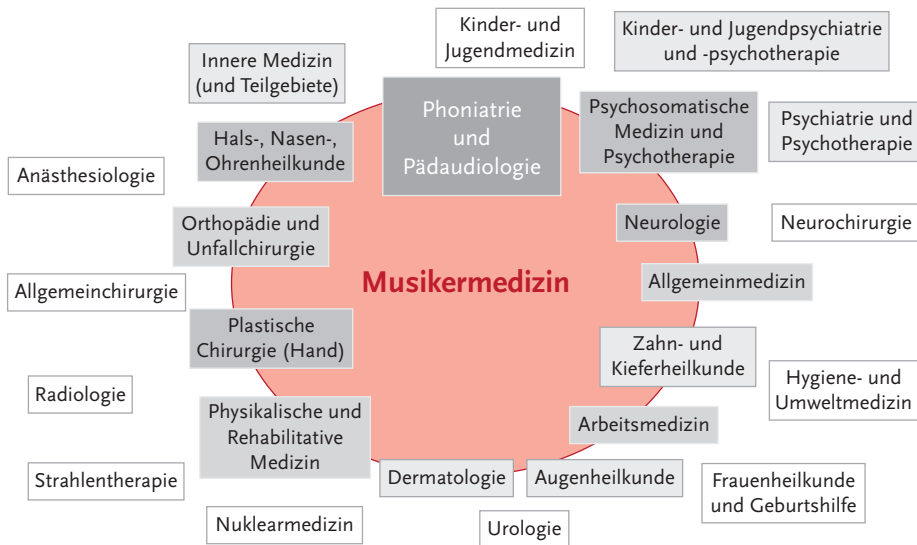


Abbildung 1: Klinische Facharztzdisziplinen in Deutschland und ihre Überschneidungen mit der Musikermmedizin: Je dunkler die Hintergrundfarben, desto größer die Relevanz in der klinischen Versorgung von Musikerpatient:innen (Quelle: eigene Darstellung)

Eine herausragende Sonderstellung nimmt die *Phoniatrie und Pädaudiologie* ein. Im Bereich Phoniatrie ist die Diagnostik und Behandlung von Stimmpatient:innen – Sänger:innen und Sprecher:innen – als sehr wichtiger Teil der Musikermmedizin in ihrer Diagnostik sowie in der konservativen als auch operativen Behandlung komplett abgebildet sowie in der Fachgebietsdefinition verankert (vgl. Weiterbildungsordnung Phoniatrie und Pädaudiologie, 2020).

Hintergrund einer qualifizierten Tätigkeit als Musikermmediziner:in ist zudem eine professionelle oder semiprofessionelle musikalische Ausbildung sowie Kenntnis der musikalischen Ausbildungs- und Berufsfelder. Für eine weiterführende Aufbereitung zur Musikermmedizin verweisen wir auf das gleichnamige Lehrbuch (vgl. Spahn et al., 2011).

In der Musikermmedizin gibt es bisher kein standardisiertes Weiterbildungscurriculum. Nachwuchsförderung im ärztlichen und therapeutischen Bereich findet an den universitären Instituten für Musikermmedizin für die überschaubare Anzahl der dort Tätigen statt. Der vorliegende Zertifizierungslehrgang wurde deshalb zur Qualitätssicherung im Fachgebiet Musikermmedizin vom Freiburger Institut für Musikermmedizin (FIM) mit struktureller Unterstützung durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg aufgelegt. Das FIM ist eine gemeinsame

Einrichtung der Medizinischen Fakultät der Universität Freiburg, des Universitätsklinikums Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg.

2 Der Zertifizierungslehrgang Musikermmedizin – Ziele, Struktur und Inhalte

Ziel des Zertifizierungslehrgangs *Musikermmedizin* ist es, Ärzt:innen und Therapeut:innen in ambulanter wie stationärer Versorgung eine berufliche Weiterbildung anzubieten, die es ihnen ermöglicht, sich systematisch mit den Ansätzen der Musikermmedizin vertraut zu machen und diese im Rahmen ihrer ärztlichen und therapeutischen Tätigkeit anzuwenden.

Der Zertifizierungslehrgang findet auf Kompetenzstufe 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – auf Masterniveau – statt und umfasst zehn Credit Points (ECTS). Dies entspricht einem Lernaufwand von 250 Zeitstunden, verteilt auf einen Zeitraum von 20 Monaten. Mit erfolgreichem Abschluss erhalten die Teilnehmenden ein Certificate of Advanced Studies (CAS) „Musikermmedizin“.

Der Weiterbildungskurs findet im Blended-Learning-Format mit den Elementen Online-Selbststudium, Präsenzseminare und Hospitation statt. Insgesamt wurden acht aufeinander aufbauende Module konzipiert:

- Modul 1: Grundlagen der Musikermmedizin & Musikphysiologie
- Modul 2: Diagnostik und Behandlung von „Musikerkrankheiten“ (1/3): Überlastung/Schmerz/Bewegungsstörungen
- Modul 3: Diagnostik und Behandlung von „Musikerkrankheiten“ (2/3): Hören/berufsfeldbezogene Belastungen/Berufskrankheiten
- Modul 4: Diagnostik und Behandlung von „Musikerkrankheiten“ (3/3): Stimm- und SängerInnen-Medizin/Zahnheilkunde
- Modul 5: Lampenfieber und Auftrittsangst/Psychosomatik
- Modul 6: Körperorientierte Ansätze im therapeutischen Kontext
- Modul 7: Musik – Medizin – Gesundheit
- Modul 8: Musikermmedizin in der eigenen ärztlichen und therapeutischen Berufspraxis – Abschlusspräsentation

In jedem der acht Module wird praxisnahes, handlungsorientiertes Lernen unterstützt. Dabei werden die individuellen Praxiskontexte der Teilnehmenden mit aufgegriffen. Zusätzlich zu den Online- und Präsenzseminaren absolvieren die Teilnehmenden eine individuelle Hospitation in der musikermmedizinischen Sprechstunde des Freiburger Instituts für Musikermmedizin (FIM). Hierdurch werden Einblicke sowohl in die stimmärztliche und ohrenärztliche Sprechstunde als auch in die Sprechstunde für Instrumentalist:innen ermöglicht, die das gesamte Spektrum der musikermmedizinischen Patient:innenversorgung abdecken.

Das Lehrpersonal des Zertifizierungslehrgangs setzt sich aus Ärzt:innen und Therapeut:innen des FIM und dessen Netzwerks zusammen. Zu einzelnen Themen

werden externe Fachexpert:innen hinzugezogen. Das Lehrpersonal gestaltet die Module und Seminareinheiten mit Fokus auf den Erwerb und die Festigung berufspraktischer Handlungskompetenzen.

Die Weiterbildung gilt als erfolgreich abgeschlossen, wenn über die Inhalte aller acht Module die abschließende Abschlusspräsentation erfolgreich absolviert worden ist sowie alle sonstigen Voraussetzungen für die Vergabe des CAS erfüllt sind. Die Module können von Weiterbildungsteilnehmenden auch einzeln gebucht werden.

Ein Modul ist mit 26 Fortbildungspunkten, die gesamte Weiterbildung mit 208 Fortbildungspunkten bei der Landesärztekammer bzw. Landespsychotherapeutenkammer Baden-Württemberg akkreditiert. Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) hat den Freiburger Zertifizierungslehrgang Musikermmedizin (CAS) im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW qualitätsgesichert und bis Juli 2031 mit dem Qualitätssiegel zertifiziert.

Die *Abteilung Bildungstransfer / Wissenschaftliche Weiterbildung* der *Universität Freiburg* unterstützt die Verantwortlichen beim Qualitätssicherungsprozess des Weiterbildungsangebots sowie bei dessen Implementierung und nimmt beratende und koordinierende Funktionen bei der Durchführung des Zertifizierungslehrgangs ein. Die wissenschaftliche und inhaltliche Leitung liegt bei den Leiter:innen des FIM, Prof. Dr. Claudia Spahn und Prof. Dr. Bernhard Richter, sowie bei Jakob Leiner.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Weiterbildung ist die ärztliche oder psychotherapeutische Approbation. Um für alle Teilnehmenden ein produktives und individuell abgestimmtes Lernklima zu gewährleisten, ist die Teilnehmendenzahl auf maximal zwölf Personen pro Modul begrenzt; die Mindestteilnehmendenzahl beträgt acht Personen.

3 Evaluationsergebnisse und Erfahrungen

Der erste Weiterbildungskurs 2024/2025 startete im April 2024 mit elf Teilnehmenden und wird mit Modul 8 im November 2025 abgeschlossen werden. Die Evaluationsergebnisse der Teilnehmenden zu den Modulen 1 bis 4 sowie erste Erfahrungen durch die Dozent:innen werden nachfolgend dargestellt.

Die Nachfrage nach dem neuen Zertifizierungslehrgang *Musikermmedizin* war erfreulicherweise ausreichend, sodass der erste Durchlauf nach Plan beginnen konnte. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden aus verschiedenen ärztlichen Fachdisziplinen stellte sich als sehr anregend und fruchtbar heraus. Vertreten sind die Fachgebiete Phoniatrie und Pädaudiologie (2), Allgemeinmedizin (2), Psychosomatische Medizin und Psychotherapie (1), Hals-, Nasen- und Ohrenheilkunde (1), Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (1), Psychiatrie und Psychotherapie (1), Arbeitsmedizin (1), Innere Medizin (1), Augenheilkunde (1) und Orthopädie und Unfallchirurgie (1). Acht Teilnehmende sind Fachärzt:innen, die restlichen befinden sich in Facharztweiterbildung. 75 % (n = 9) sind weiblich und 25 % (n = 3) männlich. Das Durchschnittsalter liegt bei 45,4 Jahren (Min: 31, Max: 57).

Aus Sicht der Lehrenden, der Autor:innen dieses Beitrags, sind ein starkes Interesse und eine hohe Motivation bei den Teilnehmenden zu beobachten. Da einige in Ambulanzen oder Praxen arbeiten, in denen sie bereits Musikerpatient:innen versorgen, ist ein hoher Praxistransfer gegeben. So können die Teilnehmenden themenbezogen eigene Fälle einbringen, die in der Gruppe besprochen und von den Dozent:innen supervidiert werden. Dies schafft einen hohen Anwendungsbezug und einen regen und fruchtbaren Austausch innerhalb der Gruppe. Diese Eindrücke bestätigen sich in den sehr guten Bewertungen, welche die Teilnehmenden des Kurses für die Bewertung der Module und der Lehrenden pro Modul erteilen. Ergebnisse liegen für die Module 1–4 im Jahr 2024 vor (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Bewertung der Module und der Lehrenden nach Schulnoten (1–5), n = 11 (Quelle: eigene Darstellung)

Modul	Bewertung des Moduls Note 1–5 Mittelwert (SD)	Bewertung der Lehrenden Note 1–5 Mittelwert (SD)
1 Grundlagen	1,04 (0,11)	1,00 (0,00)
2 Überlastung/Schmerz/Bewegungsstörungen	1,16 (0,35)	1,11 (0,33)
3 Hören/berufsfeldbezogene Belastungen/Berufskrankheiten	1,28 (0,57)	1,06 (0,17)
4 Stimm- und SängerInnen-Medizin/ Zahnheilkunde	1,30 (0,48)	1,10 (0,31)
Module 1–4 Mittelwert (SD)	1,20 (0,42)	1,07 (0,24)

Eine positive Bilanz wird auch in den Antworten auf die Fragen deutlich, ob die Teilnehmenden das Modul weiterempfehlen würden und als wie gewinnbringend sie die Veranstaltung hinsichtlich des Lernerfolgs bewerten (s. Abb. 2 und 3).

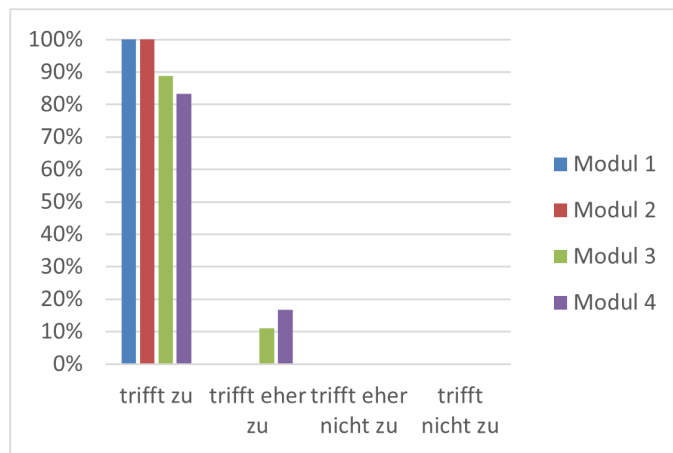


Abbildung 2: Ich würde das Modul weiterempfehlen. (n = 12) (Quelle: eigene Darstellung)

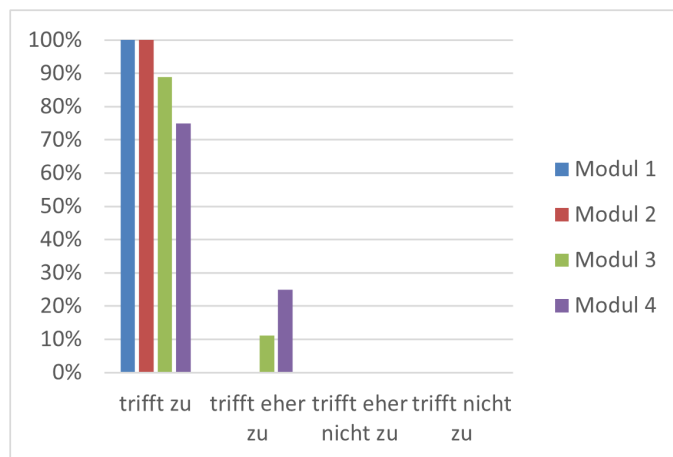


Abbildung 3: Ich habe die Veranstaltung in Bezug auf meinen Lernerfolg als gewinnbringend erlebt. (n = 12) (Quelle: eigene Darstellung)

Eine Herausforderung bei einzelnen Modulen bestand in der Heterogenität des Erfahrungs- und Wissenshorizontes der Teilnehmenden, der durch die unterschiedlichen Fachdisziplinen bedingt ist. So hätte Modul 4 für die Ärzt:innen aus dem Bereich der Phoniatrie auch als redundant erfahren werden können, was sich in den Evaluationsergebnissen jedoch nicht zeigt. Insgesamt ist die Erfahrung der Autor:innen, dass es gut gelingt, die fachliche Breite für den Lernerfolg zu nutzen.

4 Zusammenfassung

Der neue Freiburger Zertifizierungslehrgang *Musikermmedizin (CAS)* für Ärzt:innen und Therapeut:innen konnte – neu auf dem Weiterbildungsmarkt – eine ausreichende Teilnehmendenzahl erzielen. Erfreulich ist auch, dass die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Facharztdisziplinen den CAS Musikermmedizin gewählt haben. Eine Anforderung bei der inhaltlichen Gestaltung war von vornherein, in den einzelnen Modulen auch diejenigen Kolleg:innen mitzunehmen, die in einem Bereich Vorwissen hatten, und andererseits auch Kolleg:innen aus entlegeneren Disziplinen zu integrieren.

Die ersten Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass dies gelungen scheint. Die Vielfalt der fachlichen Hintergründe und die unterschiedlichen Arbeitssettings machen die Diskussionen unter den Teilnehmenden darüber hinaus sehr anregend und erkenntnisreich. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden machen deutlich, dass die Weiterbildung einen hohen Praxistransfer ermöglicht sowie zu einer Verbesserung und Vernetzung hinsichtlich der musikermmedizinischen Versorgung der Musikerpatient:innen führt.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermmedizin (DGfMM). *Musikphysiologie & Musikermmedizin*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://dgfmm.org/musikphysiologie-musikermmedizin>
- Weiterbildungsordnung Phoniatrie und Pädaudiologie (2020). *Gebiet Phoniatrie und Pädaudiologie*. Zugriffen am 12.05.2025, von https://files.aerztekammer-bw.de/80c524a21fc8ceef/a0656e3a51d8/WBO2020_Auszug_FA_Phoniatrie-u-Paediaudiologie.pdf
- Spahn, C., Richter, B. & Altenmüller, E. (2011). *MusikerMedizin: Diagnostik, Therapie und Prävention von musikerspezifischen Erkrankungen*. Schattauer.

IV Angebote in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung

Systematische Entwicklung von Selbstlernkursen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Von der Idee zur Verbreitung

TATJANA SPAETH, SANDRA HÜBNER, NADINE RAAS, CARLOTTA REINDERS, IMKE BUSS

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet den Online-Selbstlernkurs „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“. Um den Herausforderungen der Zielgruppe wie begrenzte zeitliche Ressourcen, heterogenes Vorwissen und unterschiedliche Lernziele zu begegnen, folgte die Gestaltung des Kurses vier Prinzipien: Modularität, Orientierung, Interaktivität und Praxisrelevanz. Diese stellen sicher, dass die Inhalte flexibel zugänglich, benutzerfreundlich strukturiert, aktivierend und direkt anwendbar sind. Ergänzend dazu wurden drei Zugangsmöglichkeiten etabliert: ein offener Kurszugriff, ein Zertifikatskurs mit Anmeldung sowie die Bereitstellung aller Einzelmaterialien als Open Educational Resources (OER). Diese Ansätze ermöglichen einen niedrighschwelligigen Zugang für Einzelpersonen und fördern die langfristige Nutzung des Kurses in unterschiedlichen Bildungskontexten. So können durch eine zielgruppenorientierte Gestaltung und Veröffentlichung Online-Selbstlernkurse effektiv dazu beitragen, die wissenschaftliche Weiterbildung nachhaltig zu unterstützen und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Schlüsselwörter: Online-Selbstlernkurse, Studiengangdesign, Zielgruppenorientierung, Open Educational Resources (OER), Gestaltungsprinzipien

Abstract

This article examines the online self-study course ‚SEG – Designing successful study programmes‘. In order to meet the challenges of the target group, such as limited time resources, heterogeneous prior knowledge and different learning objectives, the design of the course was based on four principles: Modularity, Orientation, Interactivity, and Practical Relevance. These ensure that the content is flexibly accessible, structured in a user-friendly way, activating, and directly applicable. In addition, three access options were established: open course access, a certificate course with registration, and the provision of all individual materials as Open Educational Resources (OER). These approaches enable low-threshold access for individuals and promote the long-term use of the course in different educational contexts. Through target group-orientated design

and publication, online self-study courses can make an effective contribution to sustainably supporting academic continuing education and meeting learners' needs.

Keywords: online self-study courses, study programme design, target group orientation, Open Educational Resources (OER), design principles

1 Online-Selbstlernkurse für die wissenschaftliche Weiterbildung: Anforderungen

Die Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind in der Regel beruflich stark eingebunden und somit zeitlich eingeschränkt. Mit ihren unterschiedlichen beruflichen und persönlichen Hintergründen zeichnet sich die Zielgruppe durch ihre Heterogenität aus. Ihre Teilnahme an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung dient in der Regel direkt oder indirekt ihrem beruflichen Fortkommen, sei es durch die Erlangung von Zertifikaten oder durch das Erlernen von berufspraktischen Kompetenzen, die sie in der Praxis gewinnbringend einsetzen möchten (vgl. Fendler, Seidl & Johannes, 2013). Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet daher auch, die spezifischen Rahmenbedingungen und Bedarfe der Zielgruppe systematisch zu berücksichtigen, um eine hohe Passung zwischen Angebot und Zielsetzung sicherzustellen und nachhaltige Lernerfolge zu ermöglichen.

Insbesondere Online-Selbstlernkurse bieten durch ihren zeit- und ortsunabhängigen Charakter eine vielversprechende Lösung für die zeitlichen Einschränkungen dieser Zielgruppe. Zugleich erfordern diese Formate jedoch eine hohe Selbstdisziplin und Eigenverantwortung der Lernenden, was zu Abbruchquoten oder unzureichendem Lernerfolg führen kann, wenn die Kurse nicht passgenau auf die Zielgruppe zugeschnitten sind (vgl. de Witt, Czerwionka & Mengel, 2007). Daher müssen Online-Selbstlernangebote individuelle Lernwege ermöglichen und praxisorientiert ausgerichtet sein.

Diese Anforderungen bilden im folgenden Beispiel den Ausgangspunkt für die Entwicklung und Umsetzung effektiver Online-Selbstlernkurse. Wir möchten in diesem Beitrag darstellen, welche Gestaltungsprinzipien die Entwicklung des Online-Selbstlernkurses „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ geleitet haben, um ein Angebot zu schaffen, das den spezifischen Anforderungen der Zielgruppe gerecht wird und zugleich zentrale Aspekte der Qualitätssicherung – wie Zielgruppenorientierung, didaktische Gestaltung und nachhaltige Wirksamkeit – systematisch berücksichtigt.

2 Online-Selbstlernkurse für die wissenschaftliche Weiterbildung: Gestaltungsprinzipien

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Online-Selbstlernkurses „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ war eine Ausschreibung des Wissenschaftsministeriums Baden-Württemberg. Die primäre Zielgruppe für den Online-Selbstlernkurs SEG sind Studiendekan:innen und Studiengangsleitungen sowie weitere Personen, die mit dem Studiengangdesign und -management betraut sind. Für den Online-Selbstlernkurs ergab sich die Herausforderung einer in Bezug auf ihre Vorkenntnisse, fachlichen Hintergründe sowie beruflichen Anwendungsszenarien heterogenen Zielgruppe, die eine Vielzahl herausfordernder Aufgaben zeitgleich organisieren muss. Die Entwicklung des Online-Selbstlernkurses SEG folgte deshalb vier wichtigen Gestaltungsprinzipien.

2.1 Gestaltungsprinzip 1: Modularität

Der Online-Selbstlernkurs „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ richtet sich sowohl an Personen, die den gesamten Kurs absolvieren und sich die Weiterbildung zertifizieren lassen möchten, als auch an solche, die gezielt einzelne Themen bearbeiten und spezifische Informationen oder Anregungen für ihre aktuellen Projekte und Aufgaben suchen. Das erste wichtige Gestaltungsprinzip für den Online-Selbstlernkurs ist deshalb die modulare Aufbereitung der Inhalte. Die inhaltlichen Elemente des Kurses können unabhängig voneinander genutzt werden. Sie ergänzen einander, vermitteln jedoch in sich abgeschlossene Aspekte zu Studiengangdesign und -management. Eine Übersicht über die Themenkomplexe und Lektionen zeigt Abbildung 1. Als Querschnittsthemen ziehen sich die Qualitätsansprüche an ein gutes Studium sowie Kriterien für die Studienstruktur durch alle Inhalte.

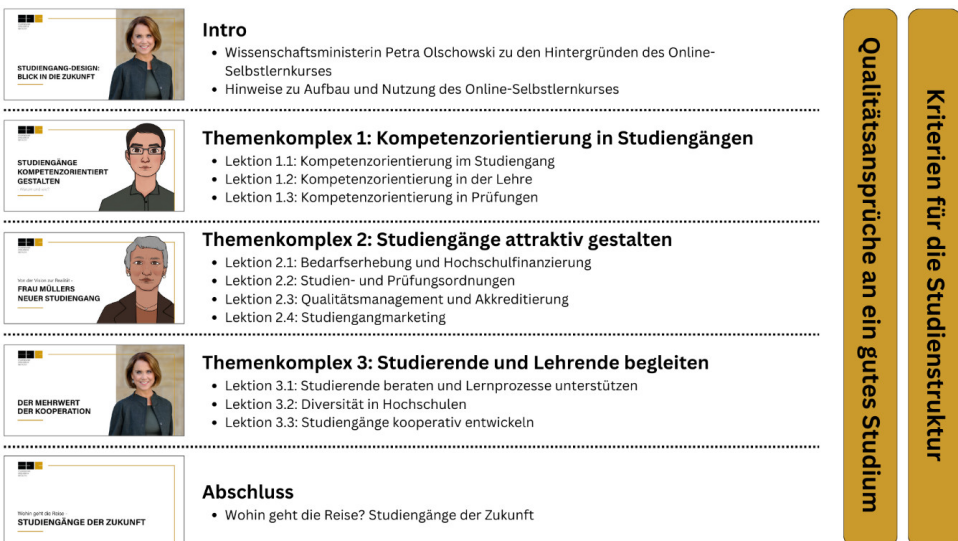


Abbildung 1: Themenkomplexe und Lektionen im Online-Selbstlernkurs „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ (eigene Darstellung)

2.2 Gestaltungsprinzip 2: Orientierung

Das Gestaltungsprinzip der Orientierung wurde im Online-Selbstlernkurs SEG durch einen klar strukturierten didaktischen Aufbau und die konsequente Verwendung wiederkehrender Symbole umgesetzt, die den Teilnehmenden eine intuitive Navigation und rasche Orientierung innerhalb der Kursinhalte ermöglichen (s. Abb. 2). Die Inhalte wurden in H5P Interactive Books aufbereitet, die es erlauben, verschiedene Formate wie Inputs, Videos, Übungen und Praxisbeispiele übersichtlich zu bündeln. Diese multimediale und strukturierte Präsentation sorgt nicht nur für einen klaren Lernverlauf, sondern unterstützt die Teilnehmenden auch dabei, den Fokus auf die inhaltlich relevanten Aspekte zu legen und so ihre Lernziele effektiv zu verfolgen.



Abbildung 2: Wiederkehrende Symbole bieten Orientierung im Online-Selbstlernkurs (eigene Darstellung)

2.3 Gestaltungsprinzip 3: Interaktivität

Dem Vorteil der zeitlichen Flexibilität eines Online-Selbstlernkurses steht der Nachteil gegenüber, dass Austauschmöglichkeiten mit Peers sowie Trainer:innen fehlen. Dies birgt die Gefahr, dass Teilnehmende keine Rückmeldung über den Erfolg ihrer Lernbemühungen erhalten und in eine passive Lernhaltung verfallen. Ohne ansprechende Interaktionen kann zudem das Risiko steigen, das Lernangebot als monoton zu empfinden, was letztlich die Abbruchwahrscheinlichkeit erhöht. Interaktive Elemente wie Quizfragen und Reflexionsaufgaben fördern die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten, bieten unmittelbares Feedback und erhöhen die Motivation der Teilnehmenden, den Lernprozess fortzusetzen.

2.4 Gestaltungsprinzip 4: Praxisrelevanz

Das Gestaltungsprinzip der Praxisrelevanz wurde im Online-Selbstlernkurs SEG gezielt umgesetzt, um eine direkte Anwendbarkeit der Lerninhalte im beruflichen Kontext zu fördern und die heterogenen Vorerfahrungen und Ziele der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Dazu wurden Video-Interviews mit 29 Expert:innen von 14 Hochschulen aus Baden-Württemberg integriert, die authentische Einblicke in die Hochschulpraxis ermöglichen und zentrale Themen durch konkrete Beispiele veranschaulichen. Ergänzende Good-Practice-Beispiele illustrieren erfolgreiche Ansätze und Lösungen. „Denkanstöße“ in Form von Aufgaben regen die Teilnehmenden dazu an, das Gelernte auf ihre eigenen beruflichen Erfahrungen, Aufgaben und Vorhaben zu übertragen. Das didaktische Design (s. Abb. 3), das Theorie und Praxis verbindet, unterstützt den Wissenstransfer und ermöglicht den Teilnehmenden, individuell relevante Inhalte zu identifizieren und auf ihre spezifischen beruflichen Herausforderungen anzuwenden.



Abbildung 3: Das didaktische Design verbindet Theorie und Praxis (eigene Darstellung)

Die konsequente Umsetzung der Gestaltungsprinzipien Modularität, Orientierung, Interaktivität und Praxisrelevanz bildet die Grundlage für den Erfolg des Online-Selbstlernkurses SEG. Um möglichst viele Interessierte zu erreichen und die Vorteile dieses Angebots einer breiten Zielgruppe zugänglich zu machen, ist jedoch nicht nur die Gestaltung entscheidend, sondern auch die gezielte Verbreitung des Kurses.

3 Strategien zur Verbreitung und nachhaltigen Implementierung

Die nachfolgend vorgestellten drei Ansätze zeigen, wie der Kurszugang so leicht wie möglich gestaltet und nachhaltig in der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert wird.

3.1 Offener Kurszugriff: Unverbindlicher Einblick in den Kurs

Ein offener Kurs auf der Lernplattform FELIX (OpenOLAT) der Hochschule Furtwangen bietet Interessierten die Möglichkeit, den Online-Selbstlernkurs SEG unverbindlich kennenzulernen und einen ersten Eindruck von den Inhalten und der Struktur des Kurses zu gewinnen (<https://t1p.de/segtest>, s. Abb. 4). Über diesen Zugang stehen alle Funktionalitäten des Kurses – mit Ausnahme der Tests, die für das offizielle Teilnahmezertifikat erforderlich sind – zur Verfügung. Dadurch können sich potenzielle Teilnehmende oder Multiplikator:innen ohne Anmeldung einen Überblick verschaffen und herausfinden, ob der Kurs ihren Bedürfnissen und Erwartungen entspricht. Dieser niedrighschwellige Zugang senkt die Einstiegshürde und schafft eine erste Verbindung zwischen dem Kursangebot und der Zielgruppe.

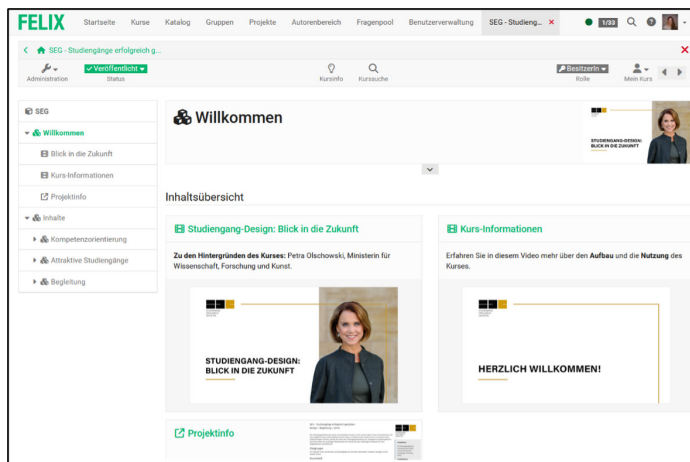


Abbildung 4: Testzugang zum Online-Selbstlernkurs SEG auf der Lernplattform FELIX der Hochschule Furtwangen (<https://tlp.de/segtest>)

3.2 Zertifikatskurs: Lernen mit Abschluss

Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg hat EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) damit beauftragt, den Online-Selbstlernkurs SEG kostenlos dauerhaft anzubieten und ein offizielles Teilnahmezertifikat für die vollständige Bearbeitung auszustellen (<https://www.evalag.de/de/seg>, s. Abb. 5). Über den Zertifikatskurs stehen alle Inhalte, Übungen und Tests in vollem Umfang zur Verfügung. Dieses Format richtet sich an Personen, die ihre berufliche Qualifikation mit einem Zertifikat nachweisen und den Kurs systematisch durchlaufen möchten. In Baden-Württemberg können die im SEG erworbenen und mittels Zertifikat nachgewiesenen Kompetenzen auf die landesweiten Hochschuldidaktik-Zertifikate von GHD¹ und HDZ² angerechnet werden.

¹ <https://www.hochschuldidaktik.net/fortbildungen/baden-wuerttemberg-zertifikat-fuer-hochschuldidaktik>

² <https://www.hdz-bawue.de/zertifikat/>

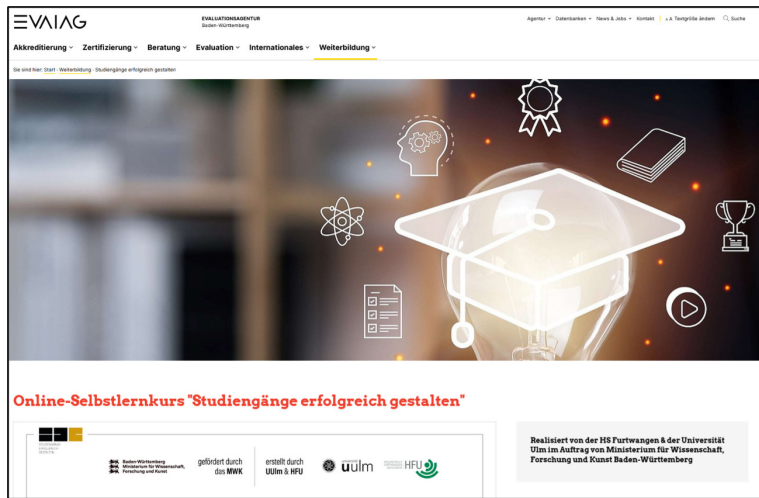


Abbildung 5: Die kostenlose Teilnahme am Online-Selbstlernkurs SEG mit Zertifikat ist bei EVALAG möglich (<https://www.evalag.de/de/seg>)

3.3 Open Educational Resources: Materialien für individuelle Anpassung und Weiterverwendung

Alle Materialien des Online-Selbstlernkurses SEG wurden als Open Educational Resources (OER) auf dem ZOERR (Zentrales OER-Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg) veröffentlicht (<https://t1p.de/seg-zoerr>, s. Abb. 6). Multiplikator:innen an Hochschulen sowie Verantwortliche in Weiterbildungsprojekten können die Materialien kostenfrei nutzen, anpassen und in eigene Angebote integrieren. Neben den Kursmaterialien werden auch Exportdateien für die gängigen Learning-Management-Systeme Moodle, ILIAS und OpenOLAT bereitgestellt, um eine einfache Einbindung zu ermöglichen.

Durch die offene Bereitstellung wird nicht nur die Weiterverbreitung des Kurses gefördert, sondern auch dessen Anpassung an spezifische Bedarfe und Zielgruppen unterstützt. So können einzelne Elemente oder der gesamte Kurs flexibel für Weiterbildungsangebote eingesetzt werden und beispielsweise Eingang in hochschulinterne Programme oder fachspezifische Projekte finden.

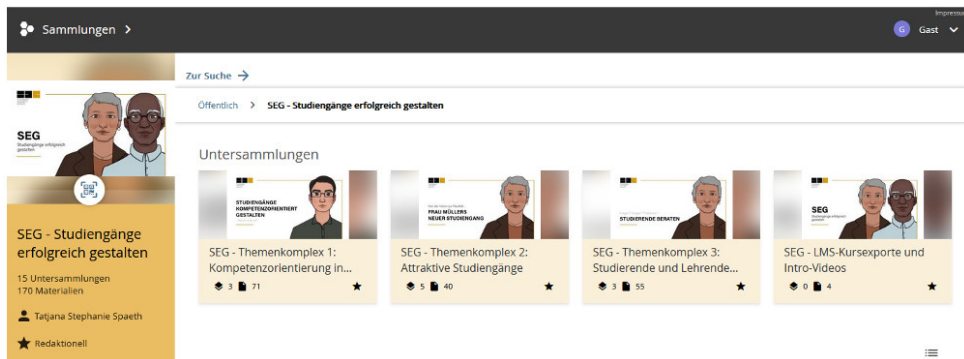


Abbildung 6: Alle Ressourcen aus dem Online-Selbstlernkurs sowie komplette Kurseexporte stehen Multiplikator:innen auf dem ZOERR zur Verfügung (<https://tlp.de/seg-zoerr>)

4 Fazit: Online-Selbstlernkurse passgenau gestalten und verfügbar machen

Der Online-Selbstlernkurs „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ zeigt exemplarisch, wie durch didaktisch begründete Prinzipien wie Modularität, Orientierung, Interaktivität und Praxisnähe ein Weiterbildungsangebot entstehen kann, das den Bedürfnissen einer heterogenen und zeitlich stark eingebundenen Zielgruppe gerecht wird. Die Kombination aus flexibler Nutzung, hoher Anwendungsorientierung und vielfältigen Zugangsmöglichkeiten – einschließlich einer OER-Veröffentlichung für Multiplikator:innen – unterstützt zudem eine breite Dissemination und nachhaltige Nutzung in unterschiedlichen Bildungskontexten. Damit wird deutlich, wie systematische Gestaltung und gezielte Verbreitung zusammengedacht werden können, um die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zu sichern und zu stärken. Der Kurs dient so als Good Practice für eine zielgruppenorientierte, anschlussfähige und offene Weiterbildungspraxis.

Literatur

- de Witt, C., Czerwionka, T. & Mengel, S. (2007). Mentorielle Betreuung im Web – Konzepte und Perspektiven für das Fernstudium. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2007.07.25.X>
- Fendler, J., Seidel, T. & Johannes, C. (2013). Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 35, 28–48.
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) (o. D.). *Online-Selbstlernkurs „Studiengänge erfolgreich gestalten“*. Zugegriffen am 16.06.2025, von <https://www.evalag.de/de/seg>

Zentrales Open Educational Resources Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR) (o. D.). *SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten* FELIX (OpenOlat-Lernplattform der Hochschule Furtwangen). Zugriffen am 16.06.2025, von <https://t1p.de/segtest>

Zentrales Open Educational Resources Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (ZOERR) (o. D.). *SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://t1p.de/seg-zoerr>

Praxisbeispiel: Vom Microcredential zum Master

modular | flexibel | individuell

SUSANNE HUMMEL, REBECCA SCHÖNINGER, MELINA KLEPSCH

Zusammenfassung

Microcredentials haben sich in den vergangenen Jahren als bedeutendes Element der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert. Sie bieten flexible, modulare und praxisnahe Lernmöglichkeiten, die insbesondere im Kontext lebenslangen Lernens und einer dynamischen Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen. Der folgende Beitrag skizziert am Beispiel der School of Advanced Professional Studies (SAPS) von Universität Ulm und Technischer Hochschule Ulm, wie durch den gezielten Einsatz von Microcredentials individuelle Bildungswege gestaltet und der Übergang zu höheren akademischen Abschlüssen ermöglicht werden kann.

Zunächst werden die Struktur und das Konzept der SAPS vorgestellt, um die konzeptionellen Grundlagen und Qualitätsmerkmale der Weiterbildung aufzuzeigen. Anschließend werden anhand eines Entwicklungsbeispiels (Instruktionsdesign) und eines Umsetzungsbeispiels (Masternuggets) konkrete Erfahrungen mit der Modularisierung von Bildungsangeboten erläutert. Abschließend wird die Bedeutung von Qualitätssicherung und Anerkennung in der Umsetzung hervorgehoben.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie kleinformatische Weiterbildungsangebote (Microcredentials) systematisch in akademische Qualifikationspfade integriert werden können und welche Chancen und Herausforderungen sich daraus für Hochschulen, Fachkräfte und Organisationen ergeben.

Schlüsselwörter: Microcredential, Master, Anerkennung, Modularität, Qualitätssicherung

Abstract

Microcredentials have established themselves as an important element of academic continuing education in recent years. They offer flexible, modular and practical learning opportunities that are becoming increasingly important, particularly in the context of lifelong learning and a dynamic working environment. The following article uses the example of the School of Advanced Professional Studies (SAPS) at Ulm University and Ulm University of Applied Sciences to outline how the targeted use of microcredentials can be used to design individual educational pathways and facilitate the transition to higher academic qualifications.

First, the structure and concept of SAPS is presented in order to demonstrate the conceptual foundations and quality features of continuing education. This is followed by an example of development (instructional design) and an example of implementation (master nuggets) to explain concrete experiences with the modularization of educational offerings. Finally, the importance of quality assurance and recognition in implementation is emphasized.

The article examines the question of how small-format continuing education courses (microcredentials) can be systematically integrated into academic qualification pathways and what opportunities and challenges this presents for universities, specialists and organizations.

Keywords: microcredential, master, recognition, modularity, quality assurance

1 School of Advanced Professional Studies

Die School of Advanced Professional Studies (SAPS) wurde 2011 durch die Universität Ulm als zentrale Einrichtung für berufsbegleitende Weiterbildung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gegründet. Im geförderten Kooperationsprojekt NOW:Master¹ gründeten die Universität Ulm und die Technische Hochschule Ulm 2018 das gemeinsame Zentrum für berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung, um Kompetenzen zu bündeln. Die SAPS organisiert seither akkreditierte Masterstudiengänge sowie Angebote auf Master- und Bachelorniveau. Unter Studiengängen versteht die SAPS ausschließlich akkreditierte Masterprogramme (aktuell Master of Science). Certificates of Advanced Studies (CAS), Diplomas of Advanced Studies (DAS) und Microcredentials sind als zertifizierte Angebote organisiert, die eigenständig belegt und auf Studiengänge anerkannt werden können. 2015 führte die SAPS das Bausteinkonzept nach dem Modell von swissuni (2025) ein. Mit der Ergänzung des Transparenzrasters der DGWF (2023) um Microcredentials hat die SAPS diesen Begriff übernommen, um eine einheitliche Terminologie zu gewährleisten. In Ulm werden Microcredentials, bisher als Zertifikatskurse bezeichnet, seit 2015 durch Modularisierung im Kontaktstudium oder im Studium mit Immatrikulation angeboten. Das Portfolio umfasst aktuell sechs Masterstudiengänge (einer in Kooperation mit der Hochschule Biberach), 14 DAS, 13 CAS, 75 Microcredentials auf Masterniveau sowie 18 weitere Angebote (z. B. für Ärztinnen und Ärzte). Alle Studiengänge der SAPS sind akkreditiert und die einzelnen Microcredentials, aus denen sie bestehen, werden regelmäßig durch die Stabstelle Qualitätsentwicklung, Berichtswesen und Revision der Universität Ulm evaluiert. Zudem ist die SAPS als Weiterbildungseinrichtung seit 2023 mit dem Qualitätssiegel durch EVALAG (2023) zertifiziert.

1 NOW:Master Projektinformationen: <https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/saps/projekte/archiv-der-abgeschlossenen-projekte/nowmaster/>

Dieses Siegel bestätigt, dass die SAPS ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem eingeführt hat, das die Qualität von Lehre, Organisation und Service systematisch sichert und kontinuierlich weiterentwickelt. Die Zertifizierung durch EVALAG unterstreicht damit das hohe Niveau der strukturellen und inhaltlichen Qualitätssicherung innerhalb der SAPS. Die SAPS sichert die Qualität ihrer Angebote durch Anbindung an akkreditierte Studiengänge, externe Zertifizierungen und eigene inhaltliche sowie didaktische Prüfverfahren. Alle Veranstaltungen werden regelmäßig evaluiert und nach universitären Qualitätsstandards weiterentwickelt. Ein eigenes Qualitätsmanagementhandbuch gewährleistet dabei klare Prozesse und eine enge Verzahnung mit der Universität Ulm.

Die Weiterbildungsangebote sind für Lernende konzipiert, die neben dem Beruf studieren oder sich weiterbilden möchten. Das Weiterbildungskonzept der SAPS basiert auf vier Elementen, die miteinander verknüpft sind, nicht unabhängig betrachtet werden können und im Folgenden kurz dargestellt werden.

1.1 Modularität – alle Kurse einzeln buchbar

Die Modularität der Studienangebote an der SAPS ermöglicht es, Weiterbildung bedarfsorientiert zu gestalten und jedes Modul einzeln – auch ohne Immatrikulation – zu buchen. Bei der Konzeption von Microcredentials, CAS, DAS und Studiengängen wird darauf geachtet, dass Veranstaltungen sinnvoll zu verschiedenen Abschlüssen kombiniert werden können. In Abbildung 1 sind die aktuell angebotenen Abschlüsse dargestellt, die sich am Transparenzraster der DGWF (2023) orientieren.

	Microcredential <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zertifikatskurs ▪ 1 Kurs + Prüfung oder Leistungsnachweis ▪ Voraussetzung entsprechend der Beschreibung 	1-9 LP
	Certificate of Advanced Studies (CAS) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1-3 Zertifikatskurse, einzeln buchbar ▪ ggf. Projektarbeit nötig ▪ Voraussetzung entsprechend der Beschreibung 	≥ 10 LP
	Diploma of Advanced Studies (DAS) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4-6 Zertifikatskurse, einzeln buchbar ▪ ggf. DAS-Abschlussarbeit nötig ▪ Voraussetzung entsprechend der Beschreibung 	≥ 30 LP
	Master of Science <ul style="list-style-type: none"> ▪ 8-12 Kurse, einzeln buchbar + Masterarbeit ▪ mit Immatrikulation ▪ Akkreditiert ▪ Voraussetzung entsprechend Zulassungssatzung 	90 LP

Abbildung 1: Abschlüsse der SAPS, welche sich am Transparenzraster der DGWF (2023) orientieren (Quelle: SAPS, 2025)

Nach bestandener Prüfung wird ein Zertifikat mit den erworbenen Kompetenzen und Leistungspunkten (LP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS) ausgestellt. Die klare Definition von Lernzielen und Kompetenzen für jedes Microcredential steht im Einklang mit dem Bologna-Prozess und den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union (2022) und sorgt dafür, dass die Angebote national und international anerkannt werden. Zertifikate der SAPS-Teilnehmenden können problemlos auf SAPS-Abschlüsse anerkannt werden. Auch Angebote anderer Hochschulen können im Anerkennungsprozess für die Abschlüsse CAS, DAS und Master berücksichtigt werden. Für einen Masterabschluss ist eine Immatrikulation spätestens zur Masterarbeit erforderlich. Durch die Modularität können Teilnehmende ihren individuellen Studienplan erstellen. Abbildung 2 zeigt einen möglichen, modular aufgebauten Weg vom einzelnen kleinen Microcredential bis zum Master.

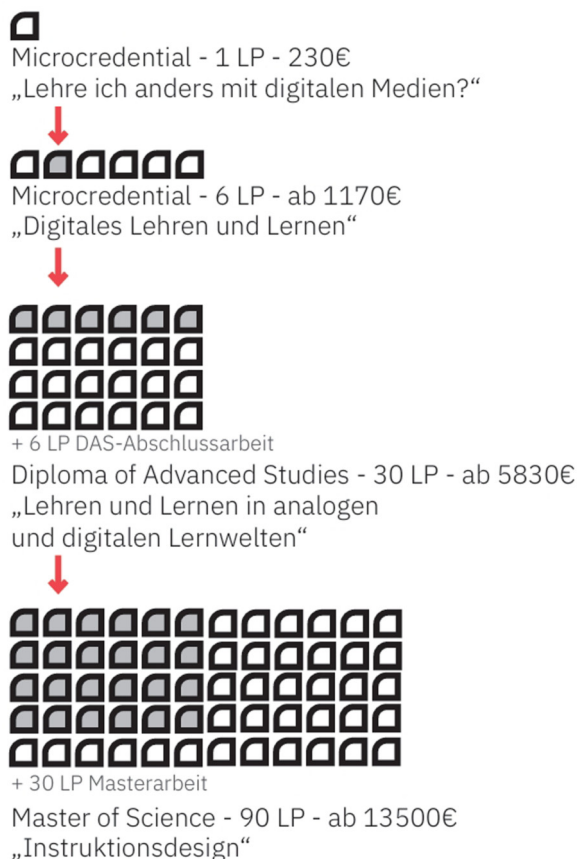


Abbildung 2: Durchlässigkeit und Anerkennung am Beispiel Instruktionsdesign (Quelle: SAPS, 2025)

1.2 Flexibilität – Lernzeiten selbst einteilen

Lernzeiten können selbst eingeteilt werden, was eine optimale Vereinbarkeit von Beruf, Familienpflichten und Lerninhalten ermöglicht. Die Dauer des eigenen Studiums passt sich flexibel an die jeweilige Situation an. Es gibt keine festen Kohorten; stattdessen wählen Lernende jedes Semester die für sie relevanten Module aus. So können Zeit und Anstrengung flexibel ins Studium investiert werden.

Um diese Flexibilität zu gewährleisten, stehen den Lernenden alle benötigten Inhalte online und vollständig browserbasiert zur Verfügung. Der virtuelle Schreibtisch der SAPS² unterstützt sie mit allen benötigten Tools, um sich auf den Inhalt zu konzentrieren und unabhängig zu lernen.

1.3 Individualisierung – Wahlbereiche gestalten

Projektarbeiten können zu Themen aus der eigenen Berufspraxis absolviert werden und fördern die Eigenverantwortung und Kreativität. Die Individualisierung erfordert eine intensive Betreuung, die durch ein Team aus Studiengangkoordinator:innen, Lehrenden und Tutor:innen durchgeführt wird. Diese Unterstützung hilft den Lernenden, ihre Fortschritte zu evaluieren und gezielt an ihren Fähigkeiten zu arbeiten.

1.4 Blended-Learning-Konzept – nur 20 % synchrone Phasen

Das Blended-Learning-Konzept der SAPS kombiniert die Vorteile von Präsenz- und Online-Lernformaten und schafft so eine flexible und effektive Lernumgebung. In der Regel finden nur 20 % des zeitlichen Aufwandes einer Lehrveranstaltung in synchronen Phasen statt, während der Großteil des Lernens asynchron erfolgt. Die synchronen Phasen finden entweder vor Ort in Ulm oder online statt. Oftmals ist auch ein hybrides Setting für synchrone Phasen möglich. Gerade die asynchronen Phasen ermöglichen es den Teilnehmenden, in ihrem eigenen Tempo zu lernen und die Inhalte nach ihrem eigenen Zeitplan zu bearbeiten (vgl. auch Kapitel 1.2).

2 Ein Entwicklungsbeispiel: Vom Projekt EffIS über den berufsbegleitenden Studiengang Instruktionsdesign zu den Masternuggets

Im Projekt EffIS „Effizient Interaktiv Studieren“³ der Universität Ulm wurde im Rahmen des Wettbewerbs „Offene Hochschulen: Aufstieg durch Bildung“ erforscht, wie interaktives Studieren effizient gestaltet werden kann (SAPS, 2022). Während der Projektlaufzeit wurden Ergebnisse in zehn Microcredentials zum Thema Instruktionsdesign überführt, wobei von Anfang an die Option eines Masterstudiengangs mitgedacht wurde. So entstand bis Projektende das Curriculum für einen vollständigen

2 Handreichung zum virtuellen Schreibtisch: <https://short.saps-ulm.de/handreichung02>. Siehe auch den Beitrag „Der Virtuelle Schreibtisch in der Cloud als Arbeitsraum in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ von Moser et al. in diesem Tagungsband.

3 Bundesministerium für Bildung und Forschung, FKZ: 16OH21032 & 16OH22032

Studiengang, der 2019 erfolgreich eingerichtet und anschließend akkreditiert wurde. Zeitgleich wurden die Microcredentials auch ohne Immatrikulation im Kontaktstudium angeboten. Nach Einrichtung des Studiengangs zeigte sich ein wachsendes Interesse von Lehrkräften an den Inhalten. Die Rückmeldungen ergaben jedoch, dass ein Arbeitsaufwand von 6 ECTS pro Microcredential für diese Zielgruppe herausfordernd war. Daher wurden die Inhalte an den Bedarf angepasst und als „Masternuggets“ mit 1 ECTS und einer Dauer von 6 bis 8 Wochen angeboten. Diese sind seit 2020 im Portfolio der SAPS verfügbar und es existieren mittlerweile auch eigenständig entwickelte Masternuggets.

3 Ein Umsetzungsbeispiel: Praxis der Anerkennung von Masternuggets

Alle Masternuggets aus dem Studiengang Instruktionsdesign sind ähnlich aufgebaut und kosten 230 Euro. Der Arbeitsaufwand beträgt etwa 25 bis 30 Stunden (1 LP nach ECTS). Sie beginnen mit einem 90-minütigen Online-Kick-off, bei dem sich Teilnehmende und Lehrende kennenlernen, in das Thema eingeführt und das Blended-Learning-Konzept vorgestellt wird. In den folgenden Wochen lernen die Teilnehmenden mit bereitgestellten Texten und vier bis fünf Videos, entweder selbstständig oder in Gruppen. Das Gelernte wird durch Aufgaben gefestigt, für die es personalisiertes Feedback von Lehrenden und Tutor:innen gibt. Jedes Masternugget endet mit einer einstündigen Online-Veranstaltung, und bei erfolgreicher Teilnahme erhalten die Teilnehmenden ein unbenotetes Zertifikat sowie ein Diploma Supplement. Unter erfolgreicher Teilnahme wird die aktive Bearbeitung der bereitgestellten Lerninhalte sowie das Erreichen der definierten Lernziele verstanden. Dies wird bei den Masternuggets durch die Erledigung von vorgegebenen Aufgaben (inhaltlicher und reflexiver Art) nachgewiesen. Diese werden durch Tutor:innen kontrolliert und bewertet sowie mit konstruktivem Feedback versehen.

Belegen Teilnehmende zu einem späteren Zeitpunkt das mit dem Masternugget verknüpfte Microcredential mit 6 LP nach ECTS, kümmern sich unsere Tutor:innen darum, die bereits absolvierten Aufgaben vorab als erledigt zu markieren, gleichzeitig erfolgt eine finanzielle Anrechnung, sodass sich die Kosten für die Teilnahme reduzieren.

Eine zentrale didaktische Herausforderung im Konzept der SAPS liegt in der Förderung von Selbststeuerung und Eigenverantwortung beim Lernen. Die vorwiegend asynchrone Struktur der Angebote ermöglicht zwar ein hohes Maß an Flexibilität, setzt jedoch auch ausgeprägte Kompetenzen im Zeitmanagement, in der Selbstorganisation und im selbstregulierten Lernen voraus – Fähigkeiten, die nicht bei allen Teilnehmenden zu Beginn gleichermaßen ausgeprägt sind. Auch auf Seiten der Lehrenden und Tutor:innen entstehen durch die individualisierte Gestaltung der Lernprozesse besondere Anforderungen: Die flexible Bearbeitung der Inhalte, individuelle Betreuung und eine differenzierte Feedbackkultur erfordern einen erhöhten didaktischen Aufwand

und kontinuierliche Begleitung. Als Einstieg in dieses Format bieten die Masternuggets eine gute Möglichkeit, sich in einem überschaubaren Rahmen mit den Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung vertraut zu machen – für Teilnehmende wie für Lehrende gleichermaßen.

4 Resümee und Ausblick

Das Praxisbeispiel der SAPS zeigt, dass Microcredentials einen wichtigen Beitrag zur Flexibilisierung und Individualisierung wissenschaftlicher Weiterbildung leisten können. Durch die konsequente Modularisierung und Anerkennung einzelner Leistungen wird es Teilnehmenden ermöglicht, ihren Bildungsweg schrittweise und an ihre persönliche und berufliche Situation angepasst zu gestalten. Gleichzeitig unterstützen standardisierte Qualitätsverfahren und Zertifizierungen wie durch EVALAG die Transparenz und Vergleichbarkeit der Angebote, was wiederum die nationale und internationale Anerkennung stärkt.

Herausfordernd bleibt jedoch die Balance zwischen Flexibilität und akademischer Tiefe: Insbesondere bei sehr kleinen Formaten wie den Masternuggets kann es schwierig sein, den Anspruch an wissenschaftliches Niveau und Praxisrelevanz gleichermaßen zu erfüllen. Auch erfordert die hohe Individualisierung ein verstärktes Beratungs- und Betreuungsangebot, um die Teilnehmenden effektiv zu unterstützen.

Für die Zukunft gilt es, die Qualitätssicherung auf Ebene einzelner Microcredentials weiter zu differenzieren und die Durchlässigkeit zwischen Microcredentials, CAS, DAS und Masterstudiengängen weiter auszubauen. Zudem stellen sich Fragen nach nachhaltigen Finanzierungsmodellen und der weiteren Integration von Microcredentials in bestehende hochschulische Strukturen. Die Erfahrungen der SAPS bieten hierfür erste vielversprechende Ansätze.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. (DGWF) (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland: Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023.*
- Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) (2023). *Institutionelle Zertifizierung der School of Advanced Professional Studies, Universität Ulm und Technische Hochschule Ulm: Gutachten.* Zugriffen am 12.05.2025, von https://www.evalag.de/fileadmin/dateien/pdf/zeko/2_22_02_01_gutachten_saps_230712.pdf
- Rat der Europäischen Union (2022). *Europäischer Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit* (Amtsblatt der Europäischen Union C 243/02, ST/9790/2022/INIT).

School of Advanced Professional Studies (SAPS) (2022). *EffIS. Effizient Interaktiv Studieren*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/saps/projekte/archiv-der-abgeschlossenen-projekte/effis/>

School of Advanced Professional Studies (SAPS) (2025). *Vom Microcredential zum Studiengang. Modular | flexibel | individuell*. Zugriffen am 12.05.2025, von <https://short.saps-ulm.de/poster01>

swissuni. (2025). *Universitäre Weiterbildung – auf einen Blick*. Zugriffen am 12.05.2025, von <http://www.swissuni.ch>

Entwicklung und Umsetzung des hochschulübergreifenden Zertifikats „Modernes Projektmanagement“

MATTHIAS VIETH

Zusammenfassung

Hochschulübergreifende Kooperationen in Studium und Lehre bieten Chancen. Das wird am Beispiel der Entwicklung und Umsetzung des hochschulübergreifenden Zertifikats „Modernes Projektmanagement“ gezeigt. In Kapitel 1 werden sechs strategische Handlungsfelder einer Hochschulstrategie aufgezeigt, zu denen das Zertifikat einen wichtigen Beitrag leistet. Kapitel 2 setzt sich mit dem Konzept des Zertifikats auseinander. Einerseits wird die Motivation für die Entwicklung des Zertifikats verdeutlicht, andererseits die Struktur der Programminhalte und der Qualitätssicherung erläutert. Gegenstand von Kapitel 3 ist der Entwicklungsprozess, um erfolgreich ein hochschulübergreifendes Zertifikat zu implementieren. Wesentliche Erfahrungen in Bezug auf den Entwicklungsprozess werden in Kapitel 4 geteilt. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Zertifikats sind Teil des letzten Kapitels.

Schlüsselwörter: Work-Education-Life-Balance, Projektmanagement, Hochschulzertifikat, hochschulübergreifende Kooperation, Kompetenzniveau nach BLOOM

Abstract

Cross-university cooperation in studying and teaching offers opportunities. The development and implementation of the cross-university certificate „Modern Project Management“ represents good practice. Chapter 1 shows the impact of this certificate on six strategic fields of action of a university strategy. Chapter 2 deals with the concept of the certificate. On the one hand, the motivation for the development of the certificate is clarified, and on the other, the structure of the program content and quality assurance is explained. Part of chapter 3 is the process to successfully implement this cross-university certificate. Chapter 4 presents the most relevant experiences made during the development process. Prospects for the next phases of the certificate are part of the last chapter.

Keywords: Work-Education-Life-Balance, project management, university certificate, cross-university cooperation, BLOOM's competence level model

1 Situation

Ausgangspunkt von Überlegungen zu hochschulübergreifenden Kooperationen ist immer auch die Frage des Nutzens für die Weiterentwicklung der akademischen Bildung. Derartige Überlegungen standen auch im Zentrum bei der Beteiligung der Hochschule Darmstadt am hochschulübergreifenden Zertifikat „Modernes Projektmanagement“. Die Hochschule erkennt in dem Zertifikat erhebliche Potenziale, die sich positiv auf ihre sechs strategischen Handlungsfelder – Orientierung, Flexibilität, Internationalität, Demokratieverständnis, Praxisrelevanz und Interdisziplinarität – im Sinne eines Work-Education-Life-Balance-Modells der Studierenden inhaltlich als auch strukturell auswirken (s. Abb. 1). Das Zertifikat sorgt für Orientierung. Teilnehmer:innen an dem Zertifikatsprogramm wie auch Akteur:innen am Arbeitsmarkt erhalten eine detaillierte Übersicht über die geforderten fachlichen Projektmanagementkompetenzen. Darüber hinaus fördert das Zertifikat die Flexibilität beim Kompetenzerwerb (vgl. Kirchherr et al., 2018). Beispielsweise können Teilnehmer:innen entscheiden, wie und wann sie sich auf Prüfungen vorbereiten. Im Rahmen der europäischen Allianz EUT+ wird das Zertifikat allen europäischen Partnerhochschulen angeboten. Der Zugang zu dem Zertifikat steht allen Studierenden an den teilnehmenden nationalen und internationalen Hochschulen, unabhängig von ihrer fachlichen Ausrichtung, über alle Studiengänge hinweg zur Verfügung. Praxisrelevanz findet sich vor allem in Verbindung mit Level 2 „Professional“ als auch Level 3 „Excellence“, bei dem in Kooperation mit Unternehmen und auf der Grundlage von praktischen Fallstudien die Teilnehmer:innen ihre Expertise nachweisen müssen. Interdisziplinarität wird auf Seiten der Entwicklung der Zertifikatsinhalte gefördert und genutzt, bringen die Lehrenden unterschiedliche Expertise aus den Bereichen der Informations-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften ein. Gleiches gilt aber auch für das Prüfungsdesign auf Level 3 „Excellence“, bei dem die teilnehmenden Teams zufällig aus Teilnehmer:innen unterschiedlicher Studiengänge zusammengesetzt werden.

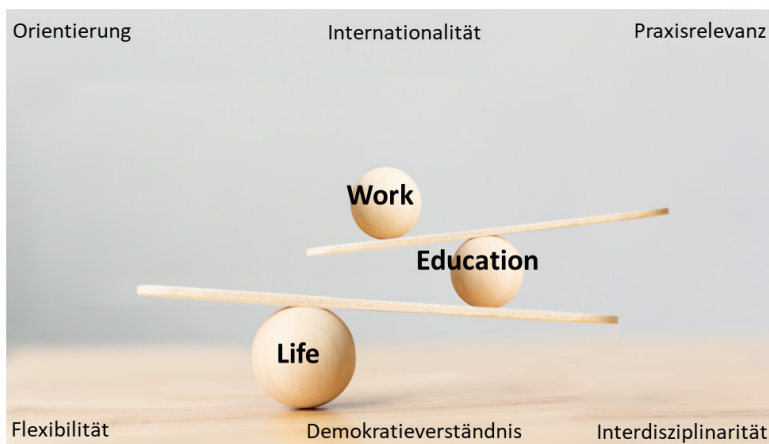


Abbildung 1: Work-Education-Life-Balance (eigene Darstellung)

2 Konzept

2.1 Motivation

Von Anfang an waren die Entwickler:innen des Hochschulzertifikats davon überzeugt, dass viele deutsche Hochschulen ihren Studierenden hervorragende Qualifizierungsprogramme im Projektmanagement bieten, um verantwortungsvolle Rollen in Projekten in der Unternehmenspraxis übernehmen zu können. In diesem Zusammenhang sind die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen durchaus vergleichbar mit Programmen von Erwerbstätigen, die an anderen außeruniversitären Institutionen Expertise im Projektmanagement erwerben (vgl. Meyer-Guckel, 2019). Allerdings wird der Vergleichbarkeit dieser Qualifikationen aktuell nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen, wodurch sich die Studierenden gegenüber den Erwerbstätigen am Arbeitsmarkt schlechter stellen (vgl. Timinger et al., 2020).

Hier sind die Verantwortlichen an den Hochschulen gefordert, ihre Studierenden bei der Vermarktung ihrer Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen. An diesem Punkt greifen die Überlegungen für das Zertifikat, das ähnlich wie bei anderen außeruniversitären Institutionen gegenüber Unternehmen eindeutig den Grad an Expertise von Studierenden zum Projektmanagement dokumentiert.

Teilnehmer:innen erhalten einen standardisierten, hochschulübergreifenden, detaillierten Qualifikationsnachweis für erworbene Kompetenzen im Bereich des modernen Projektmanagements unter Einbeziehung traditioneller, agiler und hybrider Vorgehensmodelle mit Hilfe des Zertifikats (vgl. Timinger, 2024).

Gleichzeitig richtet sich der Kompetenzerwerb an der individuellen Work-Education-Life-Balance der Teilnehmer:innen aus: digital, agil, praxisorientiert.

2.2 Struktur

Grundlage für die Entwicklung des Hochschulzertifikats für Projektmanagement ist ein Forderungskatalog, der den Qualitätsrahmen für die Zertifikatsstruktur bildet. Insgesamt sechs Forderungen genügt das Zertifikatsprogramm (vgl. Timinger et al., 2024).

1. Grundsätzlich gibt es keine Zugangsvoraussetzungen für die Teilnehmer:innen zu dem Zertifikat. Auch die fachliche Ausrichtung der Teilnehmer:innen hat keine Bedeutung.
2. Das Hochschulzertifikat fordert den Nachweis von Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus. Konkret werden drei Kompetenzebenen angeboten, die sich an BLOOM's Kompetenzmodell orientieren (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001) (s. Abb. 2).
3. Der Einsatz des Programms ist in Studien- und Weiterbildungsprogrammen verschiedener Hochschulen möglich. Es kann in curriculare Angebote, aber auch in außercurriculare Angebote integriert werden, um eine möglichst breite gesellschaftliche Wirkung zu entfalten.
4. Im Rahmen des Zertifikats werden unterschiedliche Rahmenmodelle des Projektmanagements behandelt. Neben traditionellen und agilen Ansätzen werden

- auch hybride Ansätze vermittelt. Grundsätzlich ist das Zertifikat so ausgelegt, dass sich die Inhalte am Stand von Wissenschaft und Praxis ausrichten.
5. Aufgrund der Tatsache, dass das Zertifikatsprogramm aktuell nicht von den teilnehmenden Hochschulen für die teilnehmenden Hochschullehrer incentiviert wird, sind alle Prozesse der (Weiter-)Entwicklung, der Umsetzung und der Vermarktung auf maximale Effizienz und Effektivität ausgerichtet. Beispielsweise werden Unterlagen aus regulären Studienprogrammen auch für das Zertifikat genutzt. Eine digitale Lehr-/Lernplattform wird für die automatische Generierung von Prüfungen und deren Bewertung genutzt. Weitere Details zum Programm sind auf der Web-Seite www.modern-pm.de zu finden.
 6. Die Programminhalte sind auf die Forderungen des Arbeitsmarktes im Bereich Projektmanagement abgestimmt, um eine hohe Akzeptanz der Absolvent:innen am Arbeitsmarkt zu erzielen (vgl. Disterer & Daum, 2021).

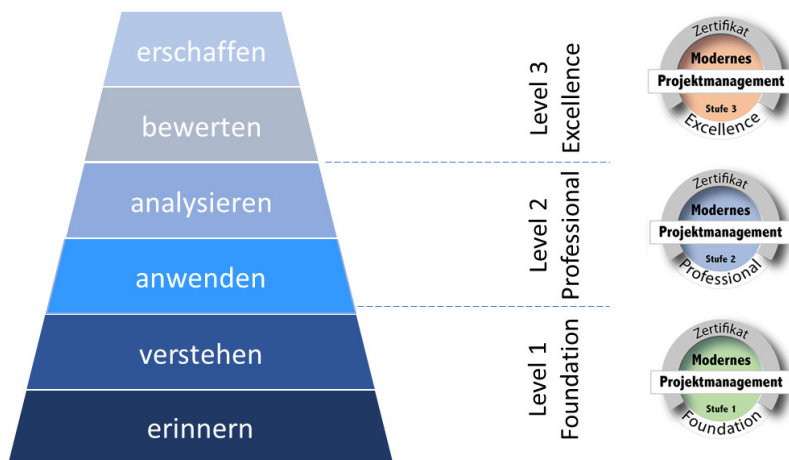


Abbildung 2: Zuordnung der Zertifikatsstufen zu BLOOMs Kompetenzstufen (vgl. Timinger et al. 2022)

Um hochschulübergreifend die Qualität des Zertifikatsmodells über alle Kompetenzstufen sicherzustellen, wurde ein dreistufiges Organisations- und Governance-Modell – Steuerungsgremium, Prüfungsausschuss, Mitgliederversammlung – entwickelt (s. Abb. 3). Das Steuerungsgremium besteht aus den drei Gründungsprofessoren, die für die Ausgestaltung des Zertifikatsportfolios und für die Entscheidung über die Aufnahme neuer Hochschulpartner:innen verantwortlich sind. Aufnahmebedingungen sind, neben der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie Prüfungsfragen, die Verpflichtung, sich zu den Qualitätsstandards in der Kooperationsvereinbarung zu bekennen (vgl. Timinger et al., 2024).

Der Prüfungsausschuss setzt sich aus den Mitgliedern des Steuerungsgremiums und weiteren Experten der kooperierenden Hochschulen zusammen. Aufgabe des Prüfungsausschusses ist die Qualitätssicherung des Zertifikatsprogrammes und die Prüfungsplanung in allen drei Kompetenzstufen.

Die dritte organisatorische Einheit zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des Zertifikatsprogramms bildet die Mitgliederversammlung. Sie besteht aus allen Professor:innen der beteiligten Hochschulen, die das Zertifikat „Modernes Projektmanagement“ anbieten. Zu ihren Kernaufgaben gehört es, Studierende auf die Prüfungen vorzubereiten, Lehr- und Lernmaterialien sowie Prüfungen bereitzustellen und Projekte auf Zertifikatsstufe 2 zu betreuen und zu bewerten. Auch die Teilnahme an Bewertungskommissionen für Assessments der Zertifikatsstufe 3 ist Teil ihrer Aufgaben (vgl. Timinger et al., 2024).

Zusätzlich zu den bereits beschriebenen Aufgaben sind alle drei Instanzen für die kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung des Zertifikatsprogramms verantwortlich. Dies erfolgt im ständigen Dialog zwischen den Mitgliedern auf den verschiedenen Ebenen. Beispielsweise werden neue Themengebiete von neu aufgenommenen Mitgliedern ausgearbeitet und Prüfungsfragen entwickelt. Diese Beiträge gewährleisten eine kontinuierliche Erweiterung und Aktualisierung der Prüfungsinhalte.

Steuerungsgremium

Mitglieder: 3 Gründungsprofessoren von 3 verschiedenen Hochschulen

Aufgaben: Ausgestaltung der Zertifikatsportfolios, kontinuierliche Verbesserung und Weiterentwicklung, Entscheidung über die Aufnahme neuer Mitglieder

Prüfungsausschuss

Mitglieder: Mitglieder des Steuerungsgremiums plus weitere Experten

Aufgaben: Qualitätssicherung des Zertifikatssystems, Prüfungsplanung, Beteiligung an der kontinuierlichen Verbesserung und Weiterentwicklung des Zertifikatssystems

Mitgliederversammlung

Mitglieder: Professoren von anderen Hochschulen, die die Zertifikate aus diesem System anbieten

Aufgaben: Vorbereitung der Studierenden auf Prüfungen, Betreuung von dem Zertifikat Level 2 – Professional, Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial sowie Prüfungen, Beteiligung an der kontinuierlichen Verbesserung und Weiterentwicklung des Zertifikatssystems

Abbildung 3: Governance-Struktur (vgl. Timinger et al. 2022)

3 Entwicklung

Die Idee eines mehrstufigen, hochschulübergreifenden Zertifikats für modernes Projektmanagement diskutierten die Initiatoren des Programms bereits 2017. Nach Festlegung der drei Kompetenzstufen – Foundation, Professional, Excellence – wurden die Kompetenzen der einzelnen Stufen und die Prüfungszuschnitte entwickelt. 2019 wurden die ersten papierbasierten Multiple-Choice-Prüfungen für Level 1 „Foundation“ durchgeführt. Die gesammelten Erfahrungen der ersten Prüfungen führten zu einer

Veränderung des Prüfungsprofils. Prüfungen wurden als Open-Book-Prüfungen auf der digitalen Lehr-/Lernplattform Moodle eingerichtet. Der Idee der Verbreitung des Angebots an allen Hochschulen in der DACH-Region folgte 2020 die Entwicklung einer Governance-Struktur für strategische, organisatorische und prüfungsrechtliche Themen. Im Jahr 2020 erwarben die ersten Absolvent:innen von Level 1 „Foundation“ auch den Level 2 „Professional“. Inhalt der Prüfung waren praktische Fragestellungen zum Projektmanagement, die immer auch eine kritische Reflexion beinhalteten. In den Folgejahren wurden neue Partnerhochschulen aufgenommen, gleichzeitig stagnierte die Anzahl an Teilnehmer:innen (s. Tab. 1). Im Jahr 2022 absolvierten die ersten Teilnehmer:innen das Assessment für Level 3 Excellence in Form einer ganztägigen Fallstudienarbeit.

Tabelle 1: Übersicht über Teilnehmer:innenzahlen (eigene Darstellung)

Teilnehmer:innen	Foundation (Stufe 1)	Professional (Stufe 2)	Excellence (Stufe 3)
2019	61	–	–
2020	69	4	–
2021	109	12	–
2022	> 200	> 20	7
2023	68	0	4
2024	26	2	2
Insgesamt	> 533	> 38	13

Analysen auf der Grundlage von Tabelle 1 führen zu konkreten Maßnahmen zur Stärkung des Programms. Aktuell werden Kontakte nach Österreich und in die Schweiz genutzt, um die Basis der Kooperationspartner:innen zu erweitern. Außerdem erfolgt eine Professionalisierung von Kommunikation und Akquisition über die Einrichtung der Website www.modern-pm.de.

4 Lessons Learned

4.1 Hintergrund

Erfahrungen von sieben Jahren gemeinsamer Entwicklung stecken in diesem über mehrere Hochschulen entwickelten Zertifikat „Modernes Projektmanagement“. Ein besonderes Engagement der beteiligten Vertreter:innen der Hochschulen, die gemeinsam alle Herausforderungen auf dem Weg zu diesem Referenzmodell erfolgreich bestanden haben. Insofern lohnt es sich an dieser Stelle, auf die zentralen Punkte des Erfolges einzugehen, auch weil sie als Hinweise für die Entwicklung ähnlicher Angebote dienen können: Win-win-Situation, Offenheit, Überzeugung und Transparenz.

4.2 Win-win-Situation

Von Anfang an waren die Vertreter:innen aller Hochschulen davon überzeugt, dass alle – Studierende, Lehrende, Hochschulen – von der gemeinsamen Entwicklung dieses Lehr-Lernkonzepts für ein mehrstufiges Zertifikat profitieren können. Das gilt auf der fachlichen Ebene, was traditionelle, agile wie auch hybride Vorgehensmodelle im Projektmanagement betrifft. Neben einem hohen Grad eines gemeinsamen Verständnisses für Projektmanagement profitieren alle Parteien vor allem von der unterschiedlichen Perspektive des jeweils anderen. Das gilt aber vor allem für den Entwicklungsprozess eines gemeinsamen, für Hochschulen besonderen Kooperationskonzepts, das sich auch mit Fragen der Governance und Organisation auseinandersetzt. Ergebnisse sind eine klare Struktur mit Steuerungsgremium, Prüfungsausschuss und Mitgliederversammlung, digitale Anwendungssysteme zur Unterstützung wie auch die Dokumentation der Zusammenarbeit in einer gemeinsam entwickelten Kooperationsvereinbarung.

4.3 Offenheit

Der gesamte Prozess der Entwicklung des Zertifikatskonzepts ist, neben dem Vertrauen in die fachlichen Kompetenzen der Vertreter:innen der verschiedenen Hochschulen, davon geprägt, dass eine grundsätzliche Bereitschaft besteht, Veränderungen anzugehen. Dies ergänzt um das Vertrauen, sich zu engagieren und den gemeinsamen Zielen alle institutionellen und persönlichen Interessen unterzuordnen. Ausdruck dieses gegenseitigen Vertrauens und Respekts ist der Austausch aller Lehr- und Lernunterlagen, das ergebnisoffene Ringen um die besten Zertifizierungsformen, Prüfungskonzepte und -inhalte bis zur Abstimmung von Prüfungsterminen und gemeinsamen Prüfungsaufsichten. Natürlich gilt diese Offenheit auch in Diskussionen hinsichtlich fachlicher Fragen.

4.4 Überzeugung

Die Entwicklung neuer Konzepte ist definitiv kein Sprint. Die (Weiter-)Entwicklung des Zertifikatskonzepts in den vergangenen sieben Jahren zeigt eindrucksvoll, welche Bemühungen unternommen werden müssen, um ein derartiges Angebot – neben den eigentlichen curricularen Verpflichtungen – erfolgreich umsetzen zu können. So mussten immer wieder neue Wege beschritten werden, weil sich bestimmte Vorstellungen nicht umsetzen ließen. Die Idee einer Kooperation mit bereits am Markt etablierten Zertifikatsanbieter:innen musste genauso aufgegeben werden wie die Durchführung der Prüfung für Kompetenzstufe 3 „Excellence“. Assessments konnten wegen der Corona-Pandemie nicht, wie geplant, in Unternehmen durchgeführt werden. Auch die Erwartung, weitere Kolleg:innen aus anderen Hochschulen mit einzubeziehen, konnte noch nicht vollständig erfüllt werden. Unabhängig davon arbeiten die Vertreter:innen weiter an einer noch stärkeren Etablierung ihres Zertifikatskonzepts für modernes Projektmanagement an Hochschulen wie auch an anderen Bildungseinrichtungen.

4.5 Transparenz

Transparenz prägt die Struktur wie auch die Inhalte des Konzepts. Die Governance-Struktur des Zertifikatsprogramms ist in einer Kooperationsvereinbarung hinterlegt. Die fachliche Expertise wird durch die verschiedenen Qualifizierungsstufen des Zertifikats transparent gemacht und in den Zertifikatsdokumenten schriftlich dokumentiert.

5 Perspektive

Im Rahmen der voranschreitenden Individualisierung akademischer Bildung leistet das Hochschulzertifikat „Modernes Projektmanagement“ einen wichtigen Beitrag (vgl. Kirchherr et al., 2018, vgl. Meyer-Guckel, 2019). Aktuell als zusätzliche Qualifizierungsoption an den Hochschulen Darmstadt, Frankfurt, Kempten, Landshut und Würzburg angeboten, wird auch über eine Integration in Curricula unterschiedlicher Fachdisziplinen an den Hochschulen, ganz im Sinne der Förderung eines flexiblen, inter- und transdisziplinären Lernangebots für Future Skills, nachgedacht. Projekte als eine bedeutsame Arbeitsform über alle Branchen und Funktionen hinweg fordern ein Set an nicht digitalen Schlüsselqualifikationen, zu denen auch Kompetenzen des modernen Projektmanagements gehören (vgl. Kirchherr et al., 2018, vgl. Meyer-Guckel, 2019).

Hochschulen müssen sich fragen, wie sie einen noch größeren Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft leisten können. Genau an diesem Punkt stellt sich die Frage nach einem breiteren Zugang zu akademischen Bildungsangeboten. Dieser Zugang wird mithilfe von Zertifikaten – wie das Hochschulzertifikat „Modernes Projektmanagement“ – geschaffen. Im Rahmen von Weiterbildungsprogrammen bietet das Zertifikat eine Option, sich gezielt mit Fragestellungen des modernen Projektmanagements außerhalb eines umfassenden Studiums zu beschäftigen. Dadurch lassen sich gezielt Bildungsbedarfe abdecken.

Das Zertifikat „Modernes Projektmanagement“ zeigt in eindrucksvoller Weise, wie Vertreter:innen mehrerer Hochschulen systematisch an der Entwicklung gemeinsamer Lehr-Lernkonzepte und -inhalte arbeiten. Neben der Entwicklung einer allgemeinen Kooperationsrichtlinie und einer gemeinsamen digitalen Lehr-Lern-Umgebung findet auch ein ständiger Austausch über die Weiterentwicklung des Zertifikats statt. Insofern lässt sich aus der gemeinsamen Entwicklung dieses Zertifikatsmodells an unterschiedlichen Hochschulen ein „Best Practice“-Referenzmodell für die zukünftige Entwicklung vergleichbarer Angebote ableiten.

Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S., Engelhardt, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals*. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company. <https://doi.org/10.1002/aehe.3640030109>
- Disterer, G. & Daum, A. (2021). Agilität nimmt weiter Fahrt auf im Projektmanagement. In: *Projektmanagement Aktuell*, 32 (2), 52–57. <https://doi.org/10.24053/PM-2021-0030>
- Kirchherr, J., Klier, J., Lehmann-Brauns, C. & Winde, M. (2018). Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. *Future Skills* Diskussionspapier 1, <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen>.
- Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. & Winde, M. (2019). Future Skills: *Strategische Potenziale für Hochschulen*. *Future Skills* Diskussionspapier 3, Hrsg.: Stifterverband der Deutschen Wirtschaft e. V. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-strategische-potenziale-fuer-hochschulen>
- Timinger, H. (2024). *Modernes Projektmanagement: Mit traditionellem, agilem und hybridem Vorgehen zum Erfolg* (2. Aufl.). Wiley.
- Timinger, H., Schidek, A., Vieth, M. & Wehnes, H. (2024). Evaluation of a Cross-University Certification System in Project Management. In R. Zimmermann, J. C. Rodrigues, A. Simoes & G. Dalmarco (Hrsg.), *Human-Centered Technology Management for a Sustainable Future*. Vol. 3: Proceeding of the 33rd IAMOT Conference, Porto, Portugal, 79–87. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-72490-9>
- Timinger, H., Vieth, M. & Wehnes, H. (2022). *Cross-University Certification System as Proof of Competence in Project Management*. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 2022, pp. 276–285. <https://doi.org/10.1109/educon52537.2022.9766716>
- Timinger, H., Vieth, M. & Wehnes, H. (2020). Das Hochschulzertifikat Modernes Projektmanagement. *Die Neue Hochschule*. HLB. Ausgabe 1/2020.

Entwicklung innovativer Weiterbildungsformate an Musikhochschulen

Beispiele aus der Hochschulentwicklung im Kontext gesellschaftlicher und digitaler Transformation an der Hochschule für Musik Trossingen

MERCÉ BOSCH SANFÉLIX, PHILIPP AHNER

Zusammenfassung

Musikbezogene Berufsfelder befinden sich im Wandel. Damit verbunden können Weiterbildungsangebote in künstlerischen und musikpädagogischen Kontexten an Musikhochschulen wichtig werden. Bislang hat sich der Bereich der akademischen Weiterbildung an Musikhochschulen – anders als in anderen Arbeitsfeldern – kaum etabliert. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Musikhochschulen nach Möglichkeiten suchen, die es den Interessent:innen ermöglichen, sich in ihren Fachgebieten weiterzubilden. Mit der Entwicklung neuer Formate an der Hochschule für Musik Trossingen werden damit sowohl inhaltlich als auch institutionell neue Wege beschritten: Künstler:innen, Musikschullehrer:innen, Projektmanager:innen, Konzertveranstalter:innen, Musikjournalist:innen, freischaffende Musiker:innen etc. rücken als Adressat:innen für Weiterbildungsangebote in musikbezogenen Feldern in den Fokus. In diesem Beitrag stellen wir die Konzeption des Trossinger Pilotprojektes vor. Es werden Möglichkeiten und Chancen, aber auch Hürden und Barrieren aufgezeigt, mit denen die Umsetzung eines akademischen Weiterbildungskonzepts an Musikhochschulen konfrontiert ist.

Schlüsselwörter: Musikhochschule, Weiterbildung, Künstler:in, Musikschullehrer:in, Potenzial

Abstract

Music-related professions are undergoing major changes. As a result, continuing education programmes in artistic and music education contexts at conservatoires are also experiencing a strong upward trend. At the same time, the area of academic further education at conservatoires – unlike in other fields of professional activity – has hardly been established and institutionalised to date. It is therefore of great importance that conservatoires, in a time of educational and social change, seek opportunities that enable interested individuals to continue their education in their field of specialisation. As the University of Music Trossingen develops new formats, it is breaking new ground both in terms of content and institutionally: Artists, music education specialists,

project managers, concert organisers, music journalists, freelance musicians etc. are becoming the focus of further education opportunities in music-related fields. In this article, we present the concept of the pilot project. We will highlight the opportunities and advantages, but also the difficulties and barriers that the implementation of an academic continuing education concept at conservatoires is confronted with.

Keywords: Conservatoire, Further education, Artist, Music education, Possibilities

1 Weiterbildung: ein kreatives Spielfeld für Musikhochschulen

Musikhochschulen¹ bieten insbesondere Studienangebote an, die die Fortschreibung des musikalisch-künstlerischen Erbes fokussieren. Populäre Formen musikalischer Praxen (Jazz, Pop, Rock etc.) sind nur an einzelnen Hochschulen und teils nur in verhältnismäßig kleinen Abteilungen vertreten. Darauf aufbauend sind auch die zu erwartenden möglichen Angebote im Bereich akademischer Weiterbildung (also wissenschaftliche, pädagogische und künstlerische Weiterbildung) zunächst an diese Schwerpunktsetzungen der Musikhochschulen gebunden. Die Anforderungen und Gewohnheiten im Bereich Weiterbildung sind somit in diesen Berufsfeldern bislang eher schwach ausgeprägt. Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass auf dem zentralen Portal „hoch & weit“ für Weiterbildung an Hochschulen der Rektorenkonferenz (Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz, 2025) bisher nur vereinzelt Angebote von Musikhochschulen im Bereich zertifizierter Weiterbildungen zu finden sind. Zu Jahresbeginn 2025 waren es für den Bereich Musik insgesamt 20 Angebote. Diese 20 Angebote schließen auch Weiterbildungen im Bereich der Microcredentials mit ein. Hinsichtlich der Angebote im Bereich CAS (Certificate of Advanced Studies) und MAS (Master of Advanced Studies) sind es insgesamt nur vier Angebote an drei Hochschulen, die auf diesem Portal aufgeführt werden. Davon ist nur ein Angebot im Rahmen der Musikhochschulen im Zusammenschluss „RKM“: Musik in der sozialen Arbeit an der Musikhochschule Lübeck. Darüber hinaus bieten beispielsweise die Universität der Künste Berlin Weiterbildungen im Bereich der Alten Musik an sowie die Hochschule für Musik und Tanz Köln halbtägige Weiterbildungen im Bereich musikpädagogische Arbeitsfelder. Auf der Plattform „südwissen“ ist die Weiterbildungsmöglichkeit im Bereich Musikermedizin der Universität Freiburg in Kooperation mit der Musikhochschule Freiburg aufgeführt. Neben den thematischen Schwerpunktsetzungen in der inhaltlichen Ausrichtung der Musikhochschulen und den damit verbundenen Gewohnheiten zu Weiterbildung in der Berufspraxis bilden die aktuellen Finanzierungsgrundsätze für Weiterbildung an Hochschulen einen zentralen Aspekt bei der Beurteilung, warum es derzeit so gut wie keine Weiterbildungen an Musikhochschulen gibt.

¹ Mit Musikhochschulen sind die in der „Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen in der HRK“ (RKM) zusammengeschlossenen 24 staatlichen Musikhochschulen in Deutschland (Die deutschen Musikhochschulen, 2024) gemeint.

2 Rahmenbedingungen für Weiterbildung an Musikhochschulen

Lebenslanges Lernen und damit Möglichkeiten der Weiterbildung sind (selbstverständlich) auch in musikbezogenen Berufsfeldern bedeutsam. Die in Weiterbildungen fokussierten Qualifikationen stehen dabei in Abhängigkeit zu den diversen Berufsfeldern und darauf aufbauend zu den sich wandelnden Anforderungen.

In diesem Kapitel werden zunächst die Berufsfelder, Anforderungen der Berufspraxis sowie damit verbundene mögliche Qualifikationsprofile akademischer Weiterbildung skizziert. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Institutionen (Orte), an denen Weiterbildung aktuell platziert ist bzw. künftig platziert sein kann, fokussiert und dabei insbesondere ein Schwerpunkt auf mögliche Potenziale für akademische (wissenschaftliche, pädagogische und künstlerische) Weiterbildungen an Musikhochschulen gelegt. Bildlich gesprochen wird bezüglich der folgenden Grafik zunächst der innere Kreis thematisiert, um darauf aufbauend die äußeren drei Kreise zu beleuchten.

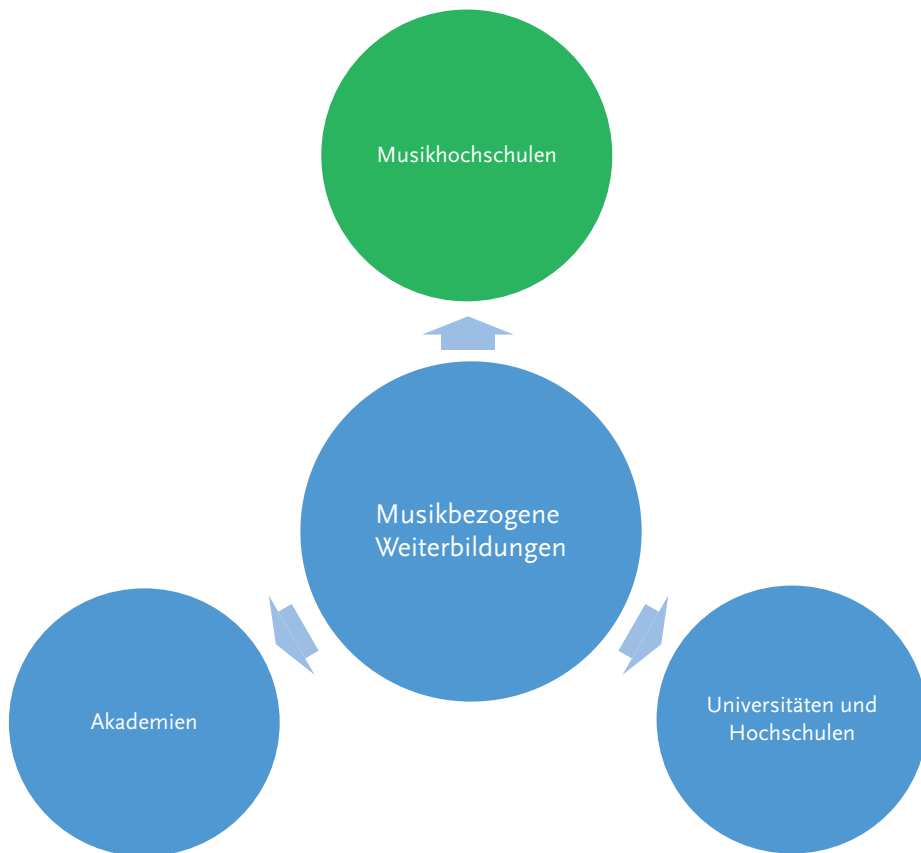


Abbildung 1: Orte und Dimensionen der musikbezogenen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Die Bereiche oder Felder, in denen Menschen in musikbezogenen Aufgaben tätig sind, lassen sich auf institutioneller Ebene überwiegend klar abgrenzen. Auf der Ebene individueller Tätigkeitsprofile überlappen sich die Bereiche im Sinne von beruflichen „Patchwork“-Biografien. Damit ist beispielsweise die relativ große Anzahl an Personen gemeint, die sowohl in Bereichen der professionellen künstlerischen Performance (beispielsweise Konzerte) als auch in musikpädagogischen Bereichen (beispielsweise Musikschulen) tätig sind. Bei diesen gerne als „Freelancern“ bezeichneten Musiker-Persönlichkeiten ist eine solche Überlappung schnell auszumachen. Die Nicht-Eindeutigkeit zu Berufsfeldern trifft jedoch auch auf einen erheblichen Anteil an Personen zu, die zunächst klar einem Bereich zugeordnet werden können. Beispielsweise werden Laienensembles (Gesangsvereine, Blasorchester etc.) oder Aufgaben im Bereich der Kirchenmusik (Orgelspiel in Gottesdiensten, Kirchenchöre etc.) in vielen Fällen von Personen wahrgenommen, die hauptberuflich in allgemeinbildenden Schulen Musikunterricht für Schulklassen erteilen. Als drittes Beispiel seien hier Personen in Berufsorchestern genannt, die im Rahmen der Musikvermittlung einen Teil ihrer Arbeitszeit in der Zusammenarbeit mit Kindergärten, Schulen oder anderen Einrichtungen einbringen. Diese Überlappungen sind nicht neu. Die Verbindung verschiedener musikbezogener Tätigkeitsfelder in einer Stelle und damit in Ausübung durch eine Person war auch in den vorangegangenen Jahrhunderten (beispielsweise in den Aufgaben einer Position als Kantor:in oder Stadtmusikdirektor:in) üblich.

Vor diesem Hintergrund sind die im Folgenden kurz dargestellten musikbezogenen Berufsfelder als stereotype Beschreibungen zu verstehen, die in der Berufspraxis meistens in Verbindungen und Überlappungen mit anderen Bereichen erscheinen. Einen guten und detaillierten Überblick vermittelt das Musik-Informations-Zentrum (MIZ.ORG) des Deutschen Musikrates.

Klangkörper und Häuser: Deutschland hat absolut und in Relation zur Bevölkerungsdichte weltweit die höchste Anzahl an professionellen Orchestern (auch Berufsorchester genannt), Chören und Musiktheatern. Die gerne als „Klangkörper“ bezeichneten großen Ensembles (Sinfonie-, Rundfunk- oder Opernorchester) widmen sich der Interpretation und Aufführung von Werken (Kompositionen) insbesondere des 18., 19. und frühen 20. Jahrhunderts durch Konzerte, Musiktheateraufführungen und Einspielungen (Aufnahmen). Einzelne Klangkörper fokussieren andere Genres und Zeiten (Barockorchester, Neue Musik, Musik der Gegenwart). Ähnliches gilt für den Bereich Gesang und die damit verbundenen Rundfunk- und Opernchöre sowie Besetzungen der Solopartien im Ensemble (die in Anlehnung an den Begriff Opernhaus auch als Teil der „Häuser“ mit den Sparten Oper, Theater, Tanz und ggf. weiteren Abteilungen bezeichnet werden). Die „Klangkörper“ bzw. „Häuser“ sind überwiegend in öffentlich-rechtlicher oder ähnlicher Trägerschaft (Kommunen, Land, Rundfunkanstalten oder daran geknüpfte Betriebe bzw. Gesellschaften). Die in den Klangkörpern bzw. Häusern dauerhaft tätigen Personen (Orchestermusiker:innen sowie Sänger:innen) haben grundsätzlich Arbeitsverträge, wobei Personen in Orchestern gegenüber anderen künstlerischen Bereichen (Gesang, Tanz, Dramaturgie, Kapellmeister:innen) vertraglich (meistens) deutlich besser abgesichert sind. Verpflichtende Fort-

und Weiterbildungen sind in diesen Tätigkeitsfeldern nur vereinzelt vorgesehen. Zugleich weiten die Klangkörper und Häuser zunehmend die bisherigen Tätigkeitsbereiche (beispielsweise in der Musikvermittlung) und das bisherige Repertoire bzw. die Aufführungspraxis aus (beispielsweise durch historisch informierte Aufführungspraxis oder digitale Aufführungsformate), ohne dass systematische oder strukturelle Qualifizierungskonzepte für die in den Bereichen Tätigen vorgesehen sind. Institutionell wie individuell sind daher Bedarfe für Weiterbildungen zu vermuten.

Musikschulen, Musikvereine und Privatunterricht: Musikbezogene Angebote zum Erlernen eines Instruments, der eigenen Stimme, zum Aufbau grundlegender musikalischer Kompetenzen (musikalische Früherziehung), im Bereich des Laienmusizierens in Gruppen (Chöre, Sinfonieorchester, Blasorchester, Spielmannszüge, Bands, Kammermusik etc.) erfolgen überwiegend in Organisation und Verantwortung von Musikschulen, Musikvereinen sowie weiterer (Einzel-)Anbieter:innen. Die in Verbänden und Dachverbänden organisierten öffentlichen und privaten Musikschulen bieten überwiegend Einzelunterricht in Instrumenten und Gesang (ergänzt um Gruppenangebote wie Jugendorchester oder Musiktheorie) an und beschäftigen hierfür entsprechend qualifizierte Instrumental- bzw. Gesangspädagog:innen. Aufgrund der Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte in letzter Zeit nehmen die festen Beschäftigungsformen (Arbeitsverträge im oder in Anlehnung an den TVöD) gegenüber freien Vertragsformen (Dienstleistungsverträge) wieder zu. Durch Kooperationsverträge zwischen Musikschulen und Schulen und teils auch zwischen Musikschulen und Kindertagesstätten sind Beschäftigte an Musikschulen zunehmend auch in anderen Institutionen und damit in Formaten des Gruppenunterrichts tätig. In diesen Bereichen sind Beschäftigte der Musikschulen in Pflicht- oder Wahlpflichtangeboten der Schulen bzw. Kindertagesstätten involviert oder verantworten diese. Von diesen Ausnahmen abgesehen, haben Musikschulen zwar das Wort „Schule“ als Bestandteil, sind aber im rechtlichen Sinn außerunterrichtliche Einrichtungen und damit ein freiwilliges Angebot. Dasselbe gilt für die vielfältigen Angebote der Musikvereine: Musikkapellen, Liederkränze und andere Formen des gemeinsamen Laienmusizierens sind in der Regel ein Freizeitangebot, welches in unterschiedlichem Umfang aus öffentlichen Mitteln gefördert wird. Die Leitungen der Ensembles der Laienmusik stehen in der Regel in einem freien oder abhängigen Verhältnis zum jeweiligen Träger (Verein). Die Dirigent:innen und Chorleiter:innen üben diese Tätigkeit überwiegend als Nebentätigkeit neben einem musikbezogenen Beruf (in Musikschulen oder Schulen) oder einem ganz anderen Beruf aus. Für die große Breite an Fortbildungs- und Weiterbildungsbedarfen in den außerschulischen Bereichen des Musizierens bieten die Musikakademien (siehe unten) ein umfangreiches Programm an Lehrgängen, welches sich teils gemeinsam an professionelle und fortgeschrittene Laien, teils jeweils an einzelne Gruppen richtet.

Musikunterricht in Schulen: In allgemeinbildenden Schulen (Grundschulen, Haupt-, Real-, Mittel-, Gesamt-, Gemeinschafts- und anderen Sekundarschulen sowie in Gymnasien) und teils in beruflichen Schulen (Berufliche Gymnasien, Fachschulen und Berufskollegs für Sozialpädagogik, Kinderpflege, Altenpflege, Instrumentenbau)

bildet Musik als Fach oder Teil eines Fächerverbands einen Teil der sogenannten Kontingentstundentafel (also definierter Anteil der Unterrichtszeit, die Kinder und Jugendliche in einem Schulabschnitt in der Schule verbringen). Die für den Musikunterricht vorgesehenen Kompetenzen (Inhalte und Ziele) variieren in den Bildungsplänen in Abhängigkeit von Bundesland, Schulart, Schulstufe (Klasse) und Profil sowie in Abhängigkeit vom Schulcurriculum (welches in einigen Bundesländern von der Schule festgelegt werden kann). Die für diesen Bereich zuständigen Personen haben in den meisten Fällen ein Lehramtsstudium für die jeweilige Schulart mit dem Studienfach Musik (und oft einem oder zwei weiteren Fächern) sowie den Vorbereitungsdienst (Referendariat mit Abschluss des zweiten Staatsexamens) durchlaufen. Der musikbezogene Umfang im Lehramtsstudium variiert stark (zwischen umgerechnet acht Monaten für das Lehramt Musik in Grundschulen in Hessen bis zu sechs Jahren für das „Doppelfach“ Musik an Gymnasien in mehreren Bundesländern). Zugleich nimmt der Anteil an Personen, die Musik in Schulen ohne diese vorgesehene Laufbahn unterrichten, aufgrund des zunehmenden Mangels an entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen insgesamt zu. Zu unterscheiden sind einerseits Lehrpersonen, die für andere Unterrichtsfächer qualifiziert sind und Musik fachfremd unterrichten, und andererseits Personen, die aufgrund einer ähnlichen Qualifikation (beispielsweise Musikschule) als Quer- oder Seiteneinstieg eine solche Tätigkeit aufnehmen.

Mit Blick auf die Breite an Schularten und Kontingentstundentafeln in 16 unterschiedlichen Bundesländern, diversen Qualifikationswegen und verbundenen Kultusverwaltungen erscheint die Breite der Themen und Formate der Weiterbildung für Musik in Schulen wenig überraschend. Gemein ist diesen Angeboten grundsätzlich die Verortung in Institutionen, die den Kultusministerien untergeordnet sind und nur für Personen in einem Beschäftigungsverhältnis in einer Schule des jeweiligen Bundeslandes offenstehen. Die Organisation, Zulassung und Durchführung erfolgen meistens innerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Kultusministerien. Andere Anbieter:innen (auch Hochschulen) haben (von Ausnahmen abgesehen) keinen Zugang zu diesem „Markt“. Auch wenn einzelne Fortbildungsmaßnahmen teilweise für mögliche Referent:innen außerhalb des Schulbereiches geöffnet werden, so sind die im Bereich der Kultusministerien getroffenen Regelungen meistens so getroffen, dass dies aus finanziellen Gründen unattraktiv ist. Der Grund liegt in einem einfachen Zusammenhang: Für Lehrpersonen im Zuständigkeitsbereich des Kultusministeriums werden grundsätzlich Anrechnungen auf das Lehrdeputat vergeben (Nachlassstunden). Für Referent:innen außerhalb des Schulsystems werden grundsätzlich nur sehr niedrige Pauschalen angeboten, die sich im Sinne eines Hinzuverdienstes für Lehrpersonen richten, die aufgrund von schulinternen Prozessen (beispielsweise Deputatsüberhang) kein Interesse an Nachlassstunden haben.

Weitere musikbezogene Berufsfelder: Neben diesen im Verhältnis großen Bereichen besteht eine Vielzahl an kleinen (kaum zu überblickenden) musikbezogenen Berufsfeldern (beispielsweise Musikjournalismus, Instrumentenbau, Klavierstimmer:innen, Musiktherapie, Musikinformatik, Musikalienhandel, Konzert- und Veranstaltungsmanagement sowie weitere Bereiche der Musikwirtschaft etc.), die ebenfalls sehr

bedeutsam sind und an dieser Stelle nicht aus einem Mangel an Wertschätzung, sondern aus Platzgründen nicht weiter thematisiert werden.

Auch wenn die obige Darstellung der Bereiche bzw. Felder musikbezogener Berufe nur skizziert wurde, wird hieraus ein weites Feld möglicher Themen für Weiterbildungen deutlich. Um die Möglichkeiten für Musikhochschulen differenzierter auszuloten, erfolgt zunächst eine Betrachtung der weiteren Akteur:innen (Institutionen), die im Bereich der Fortbildung bzw. Weiterbildung in musikbezogenen Bereichen bisher „am Markt“ sind.

3 Fort- und Weiterbildung außerhalb der Musikhochschulen

Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich aufgrund der obigen Ausführungen zunächst auf den Bereich der Fort- und Weiterbildung außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Kultusministerien für die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Damit verbleiben – abgesehen von Musikhochschulen – auf der Ebene der Institutionen einerseits andere Hochschulen (Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) und andererseits die Akademien (Bundes- und Landesakademien).

Den „Löwen“-Anteil im Bereich der musikbezogenen außerschulischen Fort- und Weiterbildungen bieten die bundesweit insgesamt 25 Landes- und Bundesakademien an. Diese im „BLM – Verband der Bundes- und Landesmusikakademien in Deutschland“ (Die Bundes- und Landesmusikakademien in Deutschland, 2025) organisierten Institutionen sprechen mit ihren Angeboten sowohl musizierende Laien als auch professionelle Musikpädagog:innen an. Trotz dieses relativ weiten Feldes ist damit eine wesentliche Eingrenzung bereits beschrieben: Die Akademien konzentrieren sich insbesondere auf musikalische Bereiche, in denen Laien musizieren oder diese Amateur-Musizierpraxis von professionellen Musikpädagog:innen angeleitet wird. Damit verbunden bieten die Akademien für Ensembles der Amateurmusik geeignete Räumlichkeiten und Formate, um konzentriert an der eigenen Musizierpraxis zu arbeiten (beispielsweise Probenwochenenden vor Konzerten).

Für Instrumental- und Gesangspädagog:innen (insbesondere mit einem Tätigkeitsbereich an Musikschulen) bieten die Akademien zielgerichtete und themenspezifische Lehrgangsformate zur Weiterentwicklung der Qualifikation im Bereich des jeweiligen Instrumentes bzw. der Stimme sowie in übergeordneten oder angrenzenden Fachbereichen (beispielsweise organisatorische Aufgaben innerhalb der eigenen Institution oder Musizieren mit Gruppen). Diese Lehrgangsangebote finden oft von oder in Kooperation mit dem Arbeitgeberverband der Musikschulen VdM statt (Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e. V., 2022). Die Akademien sind jedoch auch Orte, an denen Fortbildungen für den schulischen Bereich im Auftrag der jeweiligen Kultusministerien für geschlossene Teilnehmendengruppen durchgeführt werden, beispielsweise in Ochsenhausen (Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg, 2025).

Zwar verfügt nahezu jedes Bundesland über eine eigene Landesakademie, anders als im schulischen Bereich erfolgt die Konzeption und Durchführung der Angebote jedoch länderübergreifend sowie in und durch die in Trossingen ansässige Bundesakademie für musikalische Jugendbildung (Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen, 2025).

Neben den Landes- und Bundesakademien gibt es eine weitere Anzahl privater Akademien, die ebenfalls in diesen Bereichen (und insbesondere mit spezifischen Themenschwerpunkten wie elementarer Musikpädagogik, der Populärmusik oder Perkussion) tätig sind (beispielsweise Akademie für Musikpädagogische Ausbildung, 2024).

Darüber hinausgehende künstlerische Angebote für Musiker:innen, die im Bereich der professionellen Performance (Konzerte und andere Aufführungsformate) tätig sind, bilden an den hier beschriebenen Akademien eher die Ausnahme. Wie oben erwähnt, sind auch hier die Grenzen fließend: Beispielsweise bilden die Lehrgänge im Bereich des Dirigierens, der Chorleitung und Orchesterleitung ein hybrides Feld: Während beispielsweise eine Musikkapelle von einer Person dirigiert wird, welche im Hauptberuf ein Bauunternehmen leitet, wird die Musikkapelle im Nachbardorf von einer Person geleitet, die im Hauptberuf in einem Berufsorchester tätig ist. Entsprechend breit gefächert sind auch die Lehrgangsangebote in diesen Fach-Domänen.

Auf der institutionellen Ebene ist Akademie nicht gleich Akademie. Neben den Landes-, Bundes- und weiteren privaten Akademien betreibt beispielsweise das Land Hessen drei Musikakademien, die auf Niveau 6 des europäischen Qualifikationsrahmens die Möglichkeit für ein Bachelorstudium in Instrumental- oder Gesangspädagogik anbieten. Da in diesem Beitrag auf den Bereich Weiterbildung fokussiert wird, wird diese Überschneidung der Akademien mit dem Bereich der Hochschulen ausgeklammert.

Weitere Anbieter:innen von Fortbildung im Bereich von Musik in Schulen sind die Interessensverbände und hier insbesondere der Bundesverband Musikunterricht (Bundesverband Musikunterricht, 2025). Regional, auf Landesebene sowie auf Bundesebene werden regelmäßig themenspezifische Fortbildungen in unterschiedlicher Dauer angeboten. Darüber hinaus wird in einem Rhythmus von zwei Jahren regelmäßig ein Bundeskongress Musikunterricht angeboten, an dem mehrere hundert kleine Kursformate innerhalb von wenigen Tagen ein kompaktes und vielfältiges Fortbildungsangebot bieten.

4 Finanzierung von musikbezogenen Hochschul-Weiterbildungen

Weiterbildung gehört gemäß den jeweiligen Landesgesetzen für die Hochschulen zu den Aufgaben von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten. Zugleich wird grundsätzlich von dem Prinzip der Vollkostenfinanzierung bei gleichzeitiger Trennkostenrechnung für alle Weiterbildungsangebote von Hochschulen aus-

gegangen. Für die Musikhochschulen stellt dies ein kaum zu überbrückendes Hindernis dar, welches mit den Rahmenbedingungen für die Finanzierung von Fortbildungen und Weiterbildungen anderer Akteur:innen bzw. Institutionen zusammenhängt: Die Fortbildungen und Weiterbildungen für Personen in Schulen werden durch das Kultusministerium organisiert und finanziert und sind für die teilnehmenden Lehrpersonen grundsätzlich kostenfrei (darüber hinaus werden Reisekosten erstattet). Für Personen, die in außerschulischen musikpädagogischen Berufsfeldern tätig sind, werden die Fortbildungen und Weiterbildungen überwiegend an den oben genannten Akademien angeboten. Diese sind zwar in vielen Fällen nicht in direkter Trägerschaft einer Gebietskörperschaft, in den meisten Fällen erfolgt jedoch eine institutionelle sowie weitere Förderung durch die jeweiligen Kommunen, das Land sowie durch Bundesministerien. Hinzu kommen private Förderungen durch die jeweilige Akademie unterstützenden bzw. tragenden Verbände. In der Folge bilden die Teilnehmendenbeiträge für die Fortbildungen und Weiterbildungen (Lehrgänge) an den Akademien nur einen (teils kleinen) Anteil an den Gesamtkosten für die jeweilige Qualifizierungsmaßnahme.

Demgegenüber steht den Musikhochschulen eine bisher klare Haltung der jeweils zuständigen Ministerien, Weiterbildung ausschließlich auf dem Prinzip der Vollkostendeckung sowie eines zusätzlichen kalkulatorischen Gewinns zu konzipieren und durchzuführen.

Zur Weiterentwicklung von Weiterbildungsangeboten in künstlerisch, pädagogischen und wissenschaftlichen Themenfeldern an Musikhochschulen ist daher eine Anpassung der Grundsätze für die Finanzierung von Weiterbildung an Musikhochschulen im Sinne einer Angleichung und Chancengleichheit an die Marktverhältnisse zwingend erforderlich.

5 Akteur:innen und Themen

Hinsichtlich der Akteur:innen stellt sich zunächst die zentrale Frage, welche Personen bzw. Personengruppen an Musikhochschulen adressiert und, damit verbunden, welche Inhalte für ein attraktives, gesellschaftlich und fachlich relevantes Angebot unterbreitet werden können (vgl. Wissenschaftsrat, 2022).

Mit dieser Perspektive werden alle Akteur:innen, die in musikbezogenen Berufsfeldern tätig sind, einbezogen. Dies geschieht mit dem Ziel, dass sich alle Akteur:innen in Bereichen weiterbilden können, die zu einer besseren Qualifikation für ihre Tätigkeit beitragen. Konkret sind damit beispielsweise Musikpädagog:innen an Musikhochschulen, Musiker:innen in Orchestern und Chören, Komponist:innen, Kunst- und Kulturschaffende, Projektmanager:innen, Künstler:innen in Kulturinstitutionen, Pressesprecher:innen und Kulturjournalist:innen usw. adressiert, die durch Angebote an der Hochschule für Musik Trossingen ihre jeweiligen Kompetenzen erweitern und vertiefen oder sich neue bedeutsame Wissens- und Tätigkeitsbereiche erarbeiten. In diesem Zusammenhang steht in erster Linie die Idee des ‚Lebenslangen Lernens‘ und der

„Lebenslangen Bildung“ im Mittelpunkt. Dies schließt Perspektiven der Inklusion, zur persönlichen und beruflichen Entwicklung und zur aktiven Teilhabe an einer sich ständig wandelnden Gesellschaft ein (vgl. UNESCO, 2022; Howard Morris et al., 2024).

Aus diesem Grund sind die musikbezogenen Bereiche, in denen die Hochschule für Musik Trossingen spezifisch akademische Weiterbildungsangebote entwickelt, immer mit zwei Zielsetzungen konzipiert.

Auf der einen Seite müssen die Inhalte der akademischen Weiterbildung stets in engem Bezug zur jeweiligen pädagogischen bzw. künstlerischen Praxis stehen. Dieses besondere Qualitätskriterium erfordert ein Alleinstellungsmerkmal, nämlich die enge Verzahnung der musikalischen Praxis mit den grundständigen und konsekutiven Studienangeboten der Musikhochschule. Dies ermöglicht ein wechselseitiges Lernen und eine Synergie zwischen Studierenden und Weiterbildenden, die für alle Akteur:innen förderlich ist. Auf der anderen Seite sollen akademische Weiterbildungen immer auch eine Botschaft an die Gesellschaft sein, die den Akteur:innen bewusst macht, was Musik und musikbezogene Felder in der heutigen Zeit bewirken können. Vor diesem Hintergrund strebt die Hochschule für Musik Trossingen derzeit akademische Weiterbildungsangebote in vier Berufsfeldern an:

Digitalität und Digitalisierung: Durch Weiterbildungsangebote in diesem Bereich werden an der Hochschule für Musik Trossingen Brücken zwischen traditionellen künstlerischen Disziplinen und innovativen Ansätzen des digitalen Zeitalters in künstlerischer Praxis, Forschung und Lehre geschlagen. Dabei kann der postdigitale Ansatz dazu dienen, neue Wege in der Praxis und in der Wissenschaft zu eröffnen und dazu beitragen, die oben genannte Botschaft an die Gesellschaft durch die Erhöhung von Teilhabe zu verwirklichen. Musiker:innen in allen Bereichen können damit neue Expertisegebiete erkennen, konstruieren und ausbauen.

Künstlerische Praxis und Interpretation: Dieser Bereich richtet sich besonders an Sänger:innen und Instrumentalist:innen, die beruflich im professionellen künstlerischen Kulturbetrieb tätig sind und sich in ihrem Feld weiterbilden wollen. Musiker:innen in Orchestern, Musikschullehrer:innen und freischaffende Musiker:innen können sich so mit der Interpretation verschiedener Musikstücke unter der Begleitung von Professor:innen auf hohem Niveau auseinandersetzen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das gegenseitige Lernen mit den Studierenden, das das gemeinsame Musizieren mit sich bringt, erneuern.

Elementare Musik- sowie Instrumental- und Gesangspädagogik und Konzertvermittlung: Dieser Bereich ermöglicht Musikpädagog:innen der Instrumental- und Gesangspädagogik sowie der Rhythmik mit Elementarer Musikpädagogik, ihre fachspezifischen sowie übergreifenden Kompetenzen in diesen Bereichen zu vertiefen. Gleichzeitig öffnen die Weiterbildungen ein Fenster in ein neues Feld für Musiker:innen und Künstler:innen, die einen neuen Weg in der Musikpädagogik einschlagen wollen. Darüber hinaus ermöglicht diese akademische Weiterbildung Erzieher:innen und Mitarbeiter:innen von sozialen und kulturellen Einrichtungen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit musikalisch aktiv sind, neue Kenntnisse zu erwerben.

Vielfalt – Heterogenität – Inklusion: Die Themen und Inhalte in diesem Feld bieten für die gesamte Breite an musikbezogenen Berufsfeldern (Künstler:innen in Kulturinstitutionen, Kunst- und Kulturschaffende, Education Manager:innen in Konzerthäusern, freischaffende Musiker:innen, Musikpädagog:innen, Musikvermittler:innen etc.) einen fundierten Einstieg in neue Aufgabenbereiche.

6 Aktuelle Konzepte für Weiterbildung an der Hochschule für Musik Trossingen

6.1 Weiterbildung „Inklusion und Musizierpraxis“

Die akademische Weiterbildung „Inklusion & Musizierpraxis“ widmet sich einem gesellschaftlich relevanten Thema aus einer musikbezogenen Perspektive (in Theorie und Praxis). Die in zwei thematische Blöcke gegliederten Inhalte der Weiterbildung behandeln wesentliche Aspekte, um Inklusion im weitesten Sinne in musikpädagogischen und künstlerischen Kontexten zu betrachten. In den zwei Themenblöcken „Teilhabe und Gerechtigkeit“ und „Veränderungen in Gesellschaft und Musik“ können sich die Teilnehmenden in Seminaren, Vorlesungen und praxisorientierten Unterrichtsanteilen mit den wesentlichen Inhalten vertraut machen, die notwendig sind, um sich einer musikpädagogischen Handlungspraxis anzunähern, die die Veränderungen in der Gesellschaft wahrnimmt und neue menschenzentrierte Angebote konzipiert.

Strukturell sind diese Themenblöcke als Module konzipiert, sodass je nach Bedarf der Teilnehmenden nur ein Modul belegt und eine Teilnahmebestätigung erworben werden kann, zwei kombinierbare Module belegt und ein Certificate of Advanced Studies (CAS) mit 15 ECTS erlangt oder alle vier Module mit 30 ECTS belegt und ein Diploma of Advanced Studies (DAS) erreicht werden kann.

6.2 Masterstudiengang „Creative Arts“ (Teilzeit)

„Das Landeszentrum MUSIK–DESIGN–PERFORMANCE an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen baut Brücken zwischen den Traditionen künstlerischer Disziplinen und den innovativen Ansätzen unseres digitalen Zeitalters für künstlerische Praxis, Forschung und Lehre. Im Sinne eines Ateliers schafft es neue Räume für den Erhalt und die Fortschreibung des musikalisch-künstlerischen Erbes, formuliert musikalische Gestaltungsansprüche und hinterfragt mediale Soundgestaltung.“ (Staatliche Hochschule für Musik Trossingen, 2025).

Die damit verbundenen Perspektiven bilden den Ausgangspunkt für ein profiliertes Studienangebot, welches auch als Master of Advanced Studies konzipiert ist. Musiker:innen bietet sich darin auf Masterniveau die Möglichkeit, künstlerische Exzellenz in interdisziplinären und explorativen Formaten künstlerischer Praxis unter Einbezug digitaler Performance und anderer Herangehensweisen weiterzuentwickeln. Das Konzept für dieses Studienangebot vernetzt die Weiterbildung mit Studierenden, die diese Lehrveranstaltungen im Rahmen des künstlerischen Schwerpunktes im künftigen Master-Teilzeitstudiengang „Creative Arts“ studieren können. Damit bietet sich auch

auf der Ebene möglicher Teilnehmendengruppen der Aspekt einer künstlerischen und inhaltlichen Vernetzung von Personen, die auf dem Weg in eine künstlerische professionelle Zukunft einen Masterstudiengang studieren, zusammen mit Teilnehmenden, die diese Studienangebote vor dem Hintergrund einer profunden Berufserfahrung als Weiterbildung belegen.

Die angestrebten Studieninhalte und Lernergebnisse sind von den jeweiligen Fachkolleg:innen (insbesondere Professur für systematische Musikwissenschaft sowie Professur für Ensemble und digitale Performance) konzipiert und richten sich an Personen, die

„projektorientiert eigenständige künstlerische Vorhaben in interdisziplinären und multimedialen Kontexten realisieren möchten. Dies geschieht in einem offenen und fächerdurchdringenden Austausch, der eine Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit hinsichtlich eigener künstlerischer Prinzipien vertieft und durch kollaboratives Arbeiten interdisziplinäre Vernetzungen eröffnet. Dazu zählen neben der künstlerischen Arbeit am Instrument bzw. Gesang und der Entwicklung selbständiger musikalisch-performativer inszenatorischer Fähigkeiten auch der künstlerische Umgang mit multimedialen Techniken und Technologien sowie Perspektiven der Musiktheorie und Musikwissenschaft auch Kompositionstechniken u. a. der Neuen Musik und Improvisation zur Erschließung relevanter Kontexte eines sprachlichen Diskurses über aktuelles musikalisch-künstlerisches Schaffen“ (Kai Lothwesen, Professor für systematische Musikwissenschaft an der Hochschule für Musik Trossingen, Auszug aus einem hochschulinternen Dokument).

Die Struktur der Weiterbildung ist so angelegt, dass die Module über einen Zeitraum von einem Studienjahr oder zwei Studienjahren studiert werden können.

6.3 Künstlerische Projekte und Symposien

Musiker:innen, die ihre Studienzeit an Musikhochschulen bereits abgeschlossen haben, befinden sich insbesondere in jungen Berufsjahren in einer Phase, in der regelmäßig künstlerische Symposien und Projekte besucht werden. In der Sprache der Musiker:innen werden diese meistens als „Meisterkurse“ oder „Master Classes“ bezeichnet. In der konkreten Konzeption und Umsetzung sind damit häufig Formate bezeichnet, in denen herausragende Musiker:innen für mehrere Tage für Einzel- und Gruppenunterricht zu bestimmten Lehrpersonen in eine Hochschule kommen. Bezeichnet werden diese über die üblichen Lehrveranstaltungen im Studienbetrieb hinausgehenden Kurse bisher zumeist mit einem von den Lehrpersonen unterzeichneten Zertifikat ohne nähere Angaben zu Umfang, Inhalten, Prüfungsformaten und Qualifikationszielen. Das Zusammenführen dieser existierenden künstlerischen Formate mit den Anforderungen akademischer Weiterbildung stellt für die Musikhochschulen eine verhältnismäßig geringe organisatorische Belastung und zugleich eine große Möglichkeit zur Platzierung akademischer und insbesondere künstlerischer Weiterbildung dar.

Die folgende Darstellung fokussiert die Einbindung bestehender Formate an der Hochschule für Musik Trossingen in das Studiengangsmodell ab 2026 und gleichzeitig eine Zusammenführung selbiger Formate zu einem CAS.

7 Transformation und Diskussion

Im Verhältnis zu anderen Hochschularten und einzelnen Hochschulstandorten werden Musikhochschulen auch in den kommenden Jahren nur vereinzelt als Anbieterinnen von akademischer Weiterbildung in künstlerischen, pädagogischen oder wissenschaftlichen Themenfeldern in Erscheinung treten. Zugleich wurde durch die vorangestellten Ausführungen deutlich, dass Musikhochschulen unter bestimmten Rahmenbedingungen geeignete Orte sein können, um in den jeweiligen Fach-Domänen zur Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen beizutragen und damit ein wesentlicher Baustein für lebenslanges Lernen in musikbezogenen Berufsfeldern darzustellen. Dabei sind auch andere und neuere Formate vor dem Hintergrund einer zunehmenden postdigitalen Gesellschaft relevant (vgl. Bravo Granström et al., 2023).

In diesem Zusammenhang müssen jedoch auch die Herausforderungen und Hindernisse berücksichtigt werden, die der Entwicklung akademischer Weiterbildungen in der Welt der Musikhochschulen immanent sind. Die Notwendigkeit, polyvalente Angebote zu konzipieren, basiert einerseits auf der hochschuldidaktischen Perspektive, wechselseitiges Lernen zu ermöglichen, und andererseits auf der Notwendigkeit, die begrenzten Ressourcen angemessen zu investieren. Darauf aufbauend sind Musikhochschulen gefordert, Konzepte zu entwickeln, die sowohl der Weiterbildung der Interessent:innen als auch einer positiven Hochschulentwicklung in den grundständigen und konsekutiven Studienangeboten dienen. Qualitätskriterien, die spezifisch für die Zielgruppe der Weiterbildung an Musikhochschulen sind, müssen dabei im Mittelpunkt stehen. Neben Fragen der zeitlichen Verfügbarkeit und des Interesses an den angebotenen Themenfeldern sind die Entwickler:innen der akademischen Weiterbildung an Musikhochschulen gefordert, zwei weitere Faktoren zu berücksichtigen, die eine Barriere für das Erreichen der Zielgruppe darstellen können. Zum einen sind insbesondere freischaffende Musiker:innen in den individuellen wirtschaftlichen Möglichkeiten begrenzt, und die Institutionen übernehmen in vielen Fällen nicht die Kosten der Weiterbildung (vgl. Maschwitz et al., 2017, S. 16). Zum anderen steht die Bedeutung von Zertifikaten, die in die Niveaustufen des Systems des europäischen Qualifikationsrahmens eingebunden sind, für einige Teilnehmende nicht im Vordergrund. So wird es für eine Gruppe von potenziellen Interessent:innen von größerer Bedeutung sein, für eine bestimmte Zeit mit spezifischen Dozent:innen zusammenarbeiten zu können oder spezifische Themen zu bearbeiten, als den Erwerb weiterer Qualifikationen auf Hochschulebene bescheinigt zu bekommen. Auf dieser Basis wird ein großes Potenzial zur Bewältigung der Herausforderungen der heutigen musikbezogenen Berufswelt gesehen.

Literatur

Akademie für Musikpädagogische Ausbildung (2024). *Berufsbegleitende Musikausbildung*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://musikakademiebw.de/berufsbegleitende-ausbildung>

- Backstage PRO. (2024, 30. September). *GEMA plant Abschaffung der Unterteilung in E- und U-Musik – Backstage PRO*. Zugriffen am 15.07.2025, von <https://www.backstagepro.de/thema/gema-plant-abschaffung-der-unterteilung-in-e-und-u-musik-2024-09-30-rSXVTRcs0h>
- Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2023). *Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis. Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (1. Auflage). wbv Publikation. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3278/9783763972883>
- Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (2025). *Details*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.bundesakademie-trossingen.de/weiterbildungen/instrumental/details/bzl-gitarre>
- Die Bundes- und Landesmusikakademien in Deutschland (2025). *Akademien*. BLM – Verband der Bundes- und Landesmusikakademien in Deutschland. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.musikakademien.de/akademien>
- Bundesverband Musikunterricht, D.-5. M. (2025). *Der BMU*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.bmu-musik.de/ueber-uns/>
- Die deutschen Musikhochschulen (2024). *Die RKM – Die deutschen Musikhochschulen*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://die-deutschen-musikhochschulen.de/die-rkm/>
- Howard Morris, T., Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T. & Milana, M. (2024). Social justice through lifelong education: the balancing of self-directed learning outcomes towards ourselves and others. *International Journal of Lifelong Education*, 43(6), 573–578. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2418661>
- Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg (2025). *Über uns*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.landesakademie-ochsenhausen.de/de/ueber-uns>
- Landesverband der Musikschulen Baden-Württembergs e. V. (2022). *Fortbildungen*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.musikschulen-bw.de/landesverband/fortbildungen/>
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2025). *Chorklassenleitung*. Zugriffen am 16.06.2026, von <https://bildungsportal-niedersachsen.de/fortbildung-weiterbildung/weiterbildungsangebote/weiterbildung-musik-1/chorklassenleitung>
- Staatliche Hochschule für Musik Trossingen (2025, 1. Februar). *Landeszentrum MUSIK–DESIGN–PERFORMANCE*. Zugriffen am 16.06.2025, von <https://www.hfm-trossingen.de/hochschule/landeszentrum>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Making lifelong learning a reality: A handbook*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*.

Der virtuelle Schreibtisch in der Cloud als Arbeitsraum in der wissenschaftlichen Weiterbildung

STEFFEN MOSER, SUSANNE HUMMEL, MELINA KLEPSCH

Zusammenfassung

Wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) richtet sich gezielt an Personen, die sich neben Beruf und Familie akademisch weiterqualifizieren. Daraus ergeben sich spezifische Anforderungen an Lehrformate und digitale Infrastrukturen. Der Beitrag beschreibt das an der School of Advanced Professional Studies (SAPS) entwickelte Konzept eines virtuellen Cloud-Schreibtischs, der mobile Zugänglichkeit, datenschutzkonforme Integration fachspezifischer Werkzeuge und organisatorische Unterstützung in einer einzigen Plattform vereint. Es wird diskutiert, inwiefern das System zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung beiträgt, insbesondere im Vergleich zum klassischen Hochschulcampus.

Schlüsselwörter: Lernplattform, E-Learning, E-Moderation, Didaktik, Technik, Cloud-Computing

Abstract

Academic continuing education is specifically aimed at individuals who are pursuing advanced academic qualifications alongside their professional and family commitments. This leads to specific requirements regarding teaching formats, time structures, mobility, and digital infrastructures. The article describes the concept of a virtual cloud desktop developed at the School of Advanced Professional Studies (SAPS), which integrates mobile accessibility, privacy-compliant integration of subject-specific tools, and organizational support into a single platform. It is discussed how this system contributes to ensuring and further developing quality in academic continuing education, especially in comparison to the traditional university campus.

Keywords: E-Learning, e-moderation, didactics, IT solutions, cloud computing

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein eigenständiges Segment des Hochschulbetriebs mit wachsender strategischer Bedeutung. Zielgruppen sind berufstätige Erwachsene mit akademischen Ambitionen, häufig mit hoher intrinsischer Motivation, aber begrenztem Zeitbudget. Qualitätsmerkmale wie Flexibilität, Skalierbarkeit und Relevanz sind ebenso entscheidend wie niederschwellige digitale Zugänge und Unterstützungsangebote. Der klassische Hochschulcampus – mit seinen physischen Räumen, sozialen Interaktionen und strukturierenden Zeitplänen – ist für diese Gruppe nicht direkt übertragbar. Daraus ergibt sich die didaktisch-technische Herausforderung, dessen Funktionen virtuell zu rekonstruieren.

E-Learning bezeichnet das Konzept, Lehrinhalte und Übungen, die traditionell in Präsenzkursen vermittelt werden, mittels elektronischer Kommunikationsmittel und des Internets bereitzustellen. Ein Online-Studiengang muss dabei mindestens dieselbe Funktionalität wie ein Präsenzstudiengang bieten. Dies erfordert die digitale Umsetzung aller relevanten Kommunikations- und Organisationsmechanismen sowie die Berücksichtigung der individuellen Lebensumstände der Studierenden (z. B. Arbeitszeiten, familiäre Verpflichtungen).

In diesem Beitrag wird das Konzept eines cloudbasierten virtuellen Schreibtischs vorgestellt, der speziell für Studierende in berufsbegleitenden Weiterbildungsmasterstudiengängen an der School of Advanced Professional Studies (SAPS) von Universität Ulm und Technischer Hochschule Ulm entwickelt wurde. Unsere Einrichtung bietet neben dem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang Sensorsystemtechnik, der meist Treiber der Plattformlösungen war, auch Programme in den Bereichen Business Analytics, Aktuarwissenschaften, Instruktionsdesign und Biopharmazeutisch-Medizintechnische Wissenschaften an. Fachspezifische Anforderungen flossen und fließen stark in die Planung ein. Erkenntnisse und Anpassungen aus der COVID-19-Pandemie werden ebenfalls berücksichtigt, um eine kontinuierliche und flexible Lehre zu gewährleisten. Details zur Rolle der School of Advanced Professional Studies entnehmen Sie dem Beitrag von Hummel et al. in diesem Band.

2 Funktionen eines Hochschulcampus und deren Abbildung ins Digitale

Auf einem klassischen Hochschulcampus sind feste Strukturen wie Vorlesungszeiten, Übungsgruppen und Prüfungstermine etabliert. Diese organisatorischen Rahmenbedingungen sollen den reibungslosen Ablauf des Lehrbetriebs sichern. Im Online-Studium fehlt der physische Campus als zentraler Anlaufpunkt, weshalb alle relevanten Funktionen digital abgebildet werden müssen. Zu den zentralen Aspekten zählen:

- **Zugänglichkeit von Lehrinhalten.** Bereitstellung von Lehrmaterialien (Vorlesungsfolien, Skripten, Übungsaufgaben, weiterführende Literatur) in digitaler Form.

- **Interaktion mit Dozent:innen und Tutor:innen.** Digitale Kommunikationskanäle ermöglichen das Stellen von Fragen, Einreichen von Übungsaufgaben und Erhalten von Feedback. Auch praktische Laborarbeiten müssen virtuell unterstützt werden.
- **Organisatorische Prozesse.** Digitale Verwaltung von Kursanmeldungen, Gruppenbildungen und Prüfungsterminen strukturiert den Studienablauf.
- **Soziale Interaktion.** Förderung formeller und informeller Interaktionen unter den Studierenden, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken – ein Aspekt, der durch empirische Studien (z. B. Johnson & Johnson, 1989, 2009) als lernförderlich belegt ist.
- **Gemeinsame Arbeitsumgebungen.** Tools zur kollaborativen Arbeit (z. B. gemeinsame Dokumentbearbeitung, Videokonferenzen, virtuelle Whiteboards) unterstützen die teamorientierte Zusammenarbeit.
- **Persönlicher Arbeitsplatz.** Ein zentraler virtueller Desktop ermöglicht Studieren jederzeit den Zugriff auf alle relevanten Materialien und Anwendungen – besonders wichtig für Studierende, die von wechselnden Standorten aus lernen. Insbesondere zeigt sich dies bei weiterbildenden Studierenden, bei denen der Erwerbsarbeitsplatz sowie Dienstreisen als Lernorte hinzukommen.

3 Stand der Technik: E-Learning-Werkzeuge

Der Markt für E-Learning-Software ist äußerst vielfältig. Hart (2014) hat eine Liste der 100 beliebtesten Tools zusammengestellt. Dabei lassen sich zwei zentrale Beobachtungen ableiten:

- **Spezialisierung einzelner Tools.** Viele Werkzeuge sind auf spezifische Aufgaben fokussiert – etwa die Bereitstellung von Inhalten oder die Durchführung von Videokonferenzen. Dadurch müssen häufig mehrere Systeme parallel eingesetzt werden, um sämtliche Anforderungen abzudecken.
- **Fragmentierung der Benutzererfahrung.** Die Kombination verschiedener Tools führt oft zu mehrfachen Anmeldeprozessen, unterschiedlichen Benutzeroberflächen und redundanter Datenverwaltung – was dem zentralen Campus-Konzept widerspricht.

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, verfolgt unser Ansatz einen integrierten, cloudbasierten Ansatz, der sämtliche Funktionen unter einer einheitlichen, mobil optimierten Benutzeroberfläche zusammenführt.

Im Folgenden soll ein Überblick über verwandte Ansätze gegeben werden.

3.1 Vergleich mit anderen weit verbreiteten E-Learning-Systemen

Vorwiegend in Europa genutzte Systeme wie OpenOLAT und Chamilo haben sich an zahlreichen Universitäten etabliert. OpenOLAT bietet eine umfassende Kursverwaltung und integrierte Webkonferenzfunktionen, während Chamilo durch einfache Be-

dienbarkeit und einen breiten Funktionsumfang punktet. Allerdings zeigen beide Systeme oft Defizite in der mobilen Optimierung. Unser Konzept, das einen Mobile-First-Ansatz und zentrales Single-Sign-On integriert, gewährleistet eine nahtlose Nutzung auf mobilen Endgeräten.

Weltweit verbreitete Systeme sind Canvas LMS und Blackboard Learn. Sie zählen zu den international bekannten kommerziellen Lösungen. Canvas besticht durch ein modernes, cloudbasiertes Interface mit optimierter mobiler Nutzung, während Blackboard ein umfangreiches Funktionsangebot bietet, jedoch häufig unter komplexen Benutzeroberflächen leidet. Auch cloudbasierte Ansätze wie Google Classroom und Microsoft Teams, die während der COVID-19-Pandemie verstärkt zum Einsatz kamen, fokussieren sich vorwiegend auf Kollaborationsfunktionen, decken aber nicht den Bedarf an fachspezifischen Anwendungen – wie etwa interaktive Datenanalysen über einen JupyterHub – ab.

Unser Ansatz integriert neben der Kursverwaltung über Moodle spezialisierte Tools (Remote-Tool-Service, JupyterHub), um in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und im Bereich Business Analytics praxisnahe Anwendungen zu ermöglichen.

3.2 Datenschutzaspekte: On-Premises-Hosting oder Software-as-a-Service

Ein zentraler Aspekt aller E-Learning-Lösungen ist der Datenschutz. Hochschulen verarbeiten sensible personenbezogene Daten, Kursinhalte und Forschungsdaten, sodass der Schutz dieser Informationen höchste Priorität genießt.

- **Software-as-a-Service.** Software-as-a-Service-Lösungen bieten hohe Skalierbarkeit und Flexibilität, indem sie IT-Ressourcen an externe Anbieter:innen auslagern. Dies kann jedoch zu Unsicherheiten hinsichtlich der Datenhoheit führen, insbesondere wenn Daten in Rechenzentren außerhalb der EU gespeichert oder verarbeitet werden. Hochleistungsrechenzentren insbesondere zur Datenanalyse befinden sich oftmals an Orten mit preisgünstiger Elektrizität und somit außerhalb Deutschlands oder gar Europas.
- **On-Premises-Hosting** ermöglicht es Universitäten, die vollständige Kontrolle über die eigene IT-Infrastruktur zu behalten. Sensible Daten verbleiben auf lokalen Servern, was die Einhaltung nationaler Datenschutzgesetze (z. B. DSGVO) erleichtert. Dies bietet insbesondere bei Forschungs- und Personaldaten einen hohen Sicherheitsgrad. Individuelle Sicherheitsmaßnahmen können direkt implementiert werden. Die Universität kann sicherstellen, dass alle datenschutzrechtlichen Vorgaben eingehalten werden, ohne dass Daten in Drittstaaten übertragen werden. Lokale Lösungen ermöglichen eine nahtlose Integration mit vorhandenen IT-Strukturen. Herausfordernd ist zweifellos der Betrieb in Eigenregie sowie die Skalierung bei kurzfristig hohen Hardwareanforderungen, etwa in synchronen Übungsveranstaltungen.

Ein hybrider Ansatz, bei dem kritische Daten lokal gehostet und weniger sensible Anwendungen über Public-Cloud-Dienste bereitgestellt werden, kann die Vorteile beider

Modelle kombinieren. Solche hybriden Systeme lassen sich ideal durch zentrale Authentifizierungsverfahren (z. B. Single-Sign-on) und einheitliche Datenverwaltung realisieren – wie in unserem Konzept demonstriert. Die von der School of Advanced Professional Studies realisierte Lösung sieht vor, für hohe Rechenlast Ressourcen aus der bwCloud¹ hinzuzuziehen, einer vom Land Baden-Württemberg betriebenen Virtualisierungsinstanz.

3.3 Bewertung

Unser integrierter, cloudbasierter virtueller Schreibtisch, der moderne Open-Source-Technologien wie Nextcloud, Moodle, BigBlueButton, den Remote-Tool-Service und JupyterHub kombiniert, bietet klare Vorteile hinsichtlich Flexibilität, mobiler Nutzung und fachspezifischer Anwendungen. Gleichzeitig ermöglicht die Option eines hybriden Hostings in der bwCloud, den hohen Datenschutzerfordernungen gerecht zu werden, denen sich Hochschulen stellen müssen. Dies führt zu einer Lösung, die sowohl den aktuellen Ansprüchen an E-Learning gerecht wird als auch die datenschutzrechtlichen Herausforderungen des Hochschulbetriebs berücksichtigt. Da die Bezeichnung cloudbasiert suggerieren mag, dass die School of Advanced Professional Studies externe Cloud-Dienste einkauft, sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich die Weiterbildungseinrichtung selbst als Anbieter von Cloud-Diensten gegenüber den Studierenden und Lehrenden sieht. Alle betriebenen Dienste sind lokal gehostet oder temporär in die bwCloud ausgelagert.

Die Plattform verfolgt also eine hybride Hosting-Strategie: Alle sensiblen Daten verbleiben auf On-Premises-Systemen (stark heterogene Solaris/Linux-/Windows-Infrastruktur), während rechenintensive, temporäre Aufgaben (z. B. Simulationen) in die bwCloud ausgelagert werden. Die Plattform erfüllt damit hohe Anforderungen an Cybersecurity und Datenschutz, die insbesondere in der Hochschulweiterbildung eine zentrale Rolle spielen.

4 Der virtuelle Schreibtisch in der Cloud, die elektronische Lernumgebung der School of Advanced Professional Studies

4.1 Konzept

Cloud Computing hat sich als zentrales Paradigma in der Informationstechnologie etabliert. Es ermöglicht, Rechen- und Speicherressourcen flexibel auszulagern und von nahezu überall auf Anwendungen zuzugreifen – ein entscheidender Vorteil für E-Learning-Umgebungen. Cloud-Dienste für E-Learning zu nutzen, wurde bereits in Oludipe (2014) sowie in Selviandro und Hasibuan (2013) diskutiert; hierbei wird auf

¹ Die bwCloud ist ein vom Land Baden-Württemberg bereitgestellter föderierter Cloud-Dienst für Hochschulen, der auf Hardware-Infrastruktur des Landes betrieben wird. Sie ermöglicht virtualisierte Ressourcen für Forschung und Lehre mit Standortwahl innerhalb des Bundeslands.

den in Downes (2005, 2007) diskutierten Ansatz, Web-2.0-Technologien für E-Learning zu nutzen, aufgebaut. Virtuelle Arbeitsumgebungen und ihre Eignung als Lernsysteme diskutiert Liesebach (2011).

Ein zentraler Ansatzpunkt unseres Konzepts ist das „Mobile First“-Design, bei dem die Nutzung der Plattform auf mobilen Endgeräten (Smartphone, Tablet) im Vordergrund steht. Die Benutzeroberfläche und alle Anwendungen sind dementsprechend so optimiert, dass sie intuitiv und performant auf mobilen Geräten genutzt werden können.

Das Ziel der cloudbasierten Lösung ist es, Datenfragmentierung zu vermeiden und die Komplexität der Systemarchitektur für die Nutzer:innen weitestgehend zu verbergen. Alle integrierten Tools werden unter einer einheitlichen Oberfläche zusammengeführt, sodass Studierende und Lehrende einen einzigen Zugangspunkt zu sämtlichen Funktionen und Daten erhalten.

4.2 Bestandteile

Unser Konzept umfasst folgende zentrale Komponenten:

- **Nextcloud.** Als zentrale Anwendung für die Datenspeicherung erhält jede:r Studierende und Lehrende einen persönlichen Cloud-Speicher in der Open-Source-Software Nextcloud (2025), in dem sämtliche Daten und Dokumente zentral verwaltet werden. Nextcloud bietet zusätzlich CalDAV-basierte Kalenderdienste, die etwa zur Verwaltung von Prüfungsterminen genutzt werden können. Diese können nahtlos in gängige (auch mobile) Kalenderapplikationen integriert werden.
- **Moodle.** Das Lern-Management-System Moodle (2025) dient als primäres Tool zur Bereitstellung von Kursinhalten. Die Lehrmaterialien, Lehrvideos und Übungsaufgaben werden über Moodle verteilt und eingereicht. Die integrierten Moodle-Foren übernehmen die Funktion von Diskussionsplattformen, sodass zusätzliche Systeme wie das früher eingesetzte phpBB inzwischen entfallen.
- **BigBlueButton.** Das Open-Source-Video-Konferenztool BigBlueButton (2025) ermöglicht browserbasierte Video- und Audiokonferenzen, die speziell für interaktive Lehrveranstaltungen entwickelt wurden. Insbesondere in ingenieurwissenschaftlichen Kursen werden Online-Sprechstunden und Live-Demonstrationen realisiert. Die Integration eines interaktiven Whiteboards, das dank verschiedener publizierter Eigenentwicklungen hervorragend mit iPad und Android-Tablets zusammenarbeitet, erlaubt es, komplexe mathematische oder technische Inhalte anschaulich zu präsentieren. Aufzeichnungen der Konferenzen werden automatisch als Kursmaterialien archiviert.
- **Apache Guacamole** ermöglicht den direkten Zugriff auf Remote-Tool-Server, also virtuelle Linux- oder Windows-Desktops über den Webbrowser. Jede:r Studierende erhält also einen persönlichen Workstation-Desktop (siehe Abbildung 1). Dies ist besonders vorteilhaft für Kurse, in denen fachspezifische Software – wie numerische Solver, Computer-Algebra-Systeme oder Simulationsumgebungen – genutzt wird, da so der Installationsaufwand auf den lokalen Rechnern entfällt. Die gesamte fachspezifische Software wird auf den Remote-Tool-Servern vorgehalten. Sämtliche Daten aus diesen virtuellen Umgebungen werden direkt im per-

sönlichen Nextcloud-Speicher abgelegt. Das Lizenzmanagement wird darüber hinaus zur Serviceaufgabe der Weiterbildungseinrichtung, die Apache Guacamole (2025) als Teil der Lernendeninfrastruktur betreibt.

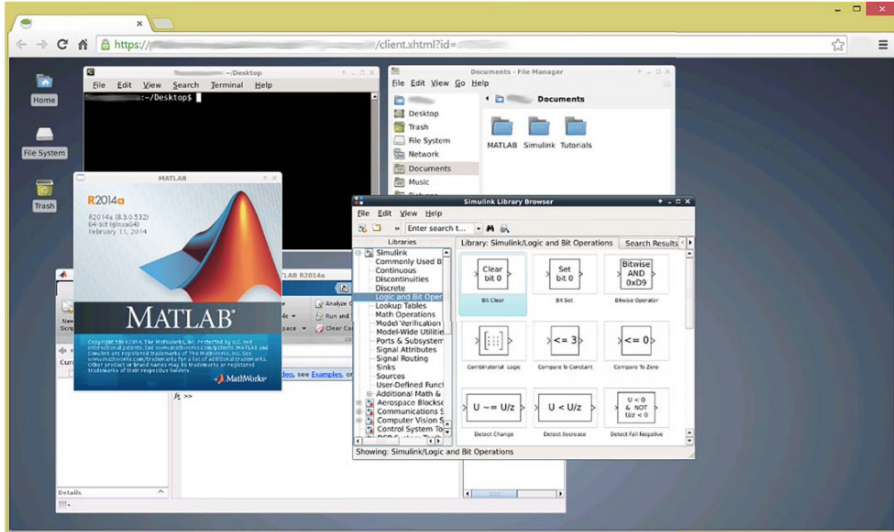


Abbildung 1: Remote-Tool-Server auf Basis von Apache Guacamole zeigt eine Tool-Sammlung und den persönlichen Desktophintergrund.

- **JupyterHub.** Als integraler Bestandteil wird ein JupyterHub (2025) bereitgestellt, der interaktive Notebook-Umgebungen zentral verfügbar macht. Studierende können in diesen Umgebungen mit Programmiersprachen wie Python oder R arbeiten, Daten analysieren und Visualisierungen erstellen. Insbesondere in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen sowie im Bereich Business Analytics ermöglicht der JupyterHub, praxisnahe Anwendungen, experimentelle Simulationen und datengetriebene Projekte direkt im Browser durchzuführen – ohne lokale Installation.

Auswahl und Anpassung der Werkzeuge erfolgten aufgrund wiederholter Erhebungen unter Lehrenden und Lernenden, siehe dazu Krapp (2016) und Moser (2015).

4.3 Technische Realisierung

Ein zentraler Aspekt des Systems ist die einheitliche Nutzer:innenverwaltung und -authentifizierung. Hierfür wird ein OpenLDAP-Verzeichnis eingesetzt, das durch eine benutzerfreundliche Passwort-Self-Service-Komponente PWM (2025) ergänzt wird. Um Mehrfachanmeldungen zu vermeiden und den Zugriff zu vereinfachen, ist ein Single Sign-on (SSO) mittels des Central Authentication System CAS (2025) von Apereo JASIG implementiert. Nutzer:innen melden sich einmalig an und erhalten dann nahtlosen Zugriff auf alle integrierten Anwendungen – ein wesentlicher Vorteil, insbesondere im Mobile-First-Ansatz.

Auf der Datenspeicherseite kommt ein leistungsfähiges Dateisystem zum Einsatz, das auf einer Oracle Solaris 11.4-Infrastruktur betrieben wird. Die Nutzung von Solaris Zones ermöglicht die Isolation verschiedener Dienste, während redundante Storgelösungen die hohe Verfügbarkeit und Zuverlässigkeit des Gesamtsystems sicherstellen.

5 Ausblick

Der vorgestellte virtuelle Schreibtisch ist ein zentraler Beitrag zur Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Er verbindet technische Robustheit mit didaktischer Sensibilität und schafft einen digitalen Ort, der zentrale Funktionen des Hochschulbetriebs auch für nicht traditionelle Zielgruppen erfahrbar macht. Weitere Forschungsvorhaben zielen auf empirische Studien zur Wirksamkeit und auf die Weiterentwicklung in Richtung stärkerer Lernpfadindividualisierung. Die Funktionserweiterungen sind dabei eingebettet in ein lernwissenschaftlich fundiertes Gesamtkonzept – nicht bloße Technikupgrades, sondern didaktische Innovationen. Gleichzeitig ermöglicht die Option eines hybriden Hostings, bei dem sensible Daten lokal (On-Premises) gehalten werden, die Einhaltung strenger Datenschutzanforderungen gemäß der DSGVO.

Literatur

- Apache Guacamole (2025). *HTML5 clientless remote desktop*. Zugriff am 16.06.2025, von <https://guac-dev.org/>
- BigBlueButton. (2025). BigBlueButton videoconference tool. Zugegriffen am 15.07.2025, von <https://bigbluebutton.org>
- CAS. (2025). *Apereo foundation*. Zugegriffen am 16.06.2025, von <https://www.apereo.org/cas>
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0*. ACM.
- Downes, S. (2007). Learning networks in practice. In D. Ley (Ed.), *Learning networks* (S. 19–27). BECTA.
- Hart, J. (2025). *Top 100 tools for learning*. Zugegriffen am 16.06.2025, von <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
- Hummel, S., Schöninger, R., Klepsch, M. (2025). *Vom Microcredential zum Master. modular | flexibel | individuell*. Tagungsband Evalag.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and research. In *Cooperative learning theory and research* (S. 23–37).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- JupyterHub. (2025). Zugegriffen am 16.06.2025, von <https://jupyter.org/hub>
- Krapp, F., Moser, S., Bärtele, S., Gröger, G. & Schumacher, H. (2016). Entwicklung redaktioneller Prozesse zur Erstellung universitärer Weiterbildungsangebote auf Grundlage einer persona-inspirierten Anforderungsanalyse. In J. Wachtler et al. (Hrsg.), *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 179–189). Waxmann.
- Liesebach, K., Franz, E., Stange, A.-K., Juschka, A., Borcea-Pfitzmann, K., Bottcher, A. & Wahrig, H. (2011). Collaborative e-learning. In J. Camenisch, R. Leenes & D. Sommer (Hrsg.), *Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 6545, pp. 657–677). Springer.
- Moodle. (2025). Zugegriffen am 16.06.2025, von <http://moodle.org/>
- Moser, S., Bärtele, S., Wunderlich, K., Gröger, G., Slomka, F. & Schumacher, H. (2015). *Learners' requirements on e-learning platforms from a technical perspective supported by a survey-based study*. Paper presented at The Online, Open and Flexible Higher Education Conference (OOFHEC2015). Hagen, Germany.
- Nextcloud. (2025). Zugegriffen am 16.06.2025, von <https://nextcloud.com/>
- OpenLDAP. (2025). Zugegriffen am 16.06.2025, von <http://www.openldap.org/>
- Oludipe, O. et al. (2014). Cloud-based e-learning platform: From the perspective of „structure“ and „interaction“. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 1.
- Selviandro, N. & Hasibuan, Z. (2013). Cloud-based e-learning: A proposed model and benefits by using e-learning based on cloud computing for educational institution. In K. Mustofa, E. J. Neuhold, A. M. Tjoa, E. Weippl & I. You (Hrsg.), *Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 7804, pp. 192–201). Springer.
- The PWM Project. Open-Source Password Self Service for LDAP directories. Zugegriffen am 15.07.2025, von <https://github.com/pwm-project/pwm>

Autor:innen

Dr. Philipp Ahner ist Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik im Kontext digitaler Medien am Landeszentrum MUSIK-DESIGN-PERFORMANCE der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen. Der promovierte Musikpädagoge forscht und lehrt im Bereich kreativer Lehr-Lernen-Szenarien in postdigitalen Kontexten.

Kontakt: p.ahner@doz.hfm-trossingen.de

Prof. Dr. Matthias Alke ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen. Er leitete die wissenschaftliche Begleitforschung zum baden-württembergischen Projektverbund Hochschulweiterbildung@BW und verantwortet seit 2025 die Begleitforschung zu südwissen. Seine Forschungsschwerpunkte sind wissenschaftliche Weiterbildung, Organisationsentwicklung und Weiterbildungsmanagement sowie Steuerung und Systemfragen der Weiterbildung.

Kontakt: matthias.alke@uni-tuebingen.de

Heike Bartholomäus ist Geschäftsführerin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der BTU Cottbus-Senftenberg. Sie beschäftigt sich mit der strategischen Ausrichtung und der Einordnung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie ist darüber hinaus Sprecherin der Landesgruppe Berlin-Brandenburg in der DGWF.

Kontakt: heike.bartholomäus@b-tu.de

Maria Bertele ist im Weiterbildungszentrum der Hochschule der Medien Stuttgart für den Bereich Programmentwicklung von berufsbegleitenden Studienangeboten verantwortlich.

Kontakt: weiterbildung@hdm-stuttgart.de

Ana-Maria Bodo-Hartmann ist wissenschaftliche Referentin bei EVALAG. Im Rahmen ihrer Tätigkeit begleitet sie insbesondere Verfahren der Programm- und Systemakkreditierung in Deutschland sowie Auditverfahren des Qualitätsmanagements in Österreich. Zuvor war sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung und als Lehrende an der Universität Wien tätig.

Kontakt: bodo@evalag.de

Dr. Mercé Bosch-Sanfélix ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Inklusion und Musizierpraxis.

Kontakt: m.bosch@doz.hfm-trossingen.de

Andrea Broens ist wissenschaftliche Angestellte am Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) an der Hochschule Bremen. Dort ist sie tätig in der Curriculumswerkstatt und begleitet Studiengänge in der Studiengangs- und Curriculumsentwicklung. Zudem forscht sie aktuell zur strategischen Ausrichtung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Studium, Lehre und Weiterbildung im Projekt SLW@HAW.
Kontakt: andrea.broens@hs-bremen.de

Dr. Imke Buß studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität Göttingen, promovierte in der Hochschulforschung über strukturelle Studierbarkeit und leitete zehn Jahre die Abteilung Studium und Lehre der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen. Seit 2021 ist sie im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg im Referat 23 „Grundsatzfragen für Studium und Lehre“ tätig und entwickelte in dieser Funktion die Idee für den Online-Selbstlernkurs „SEG – Studiengänge erfolgreich gestalten“ mit.
Kontakt: imke.buss@mwk.bwl.de

Tilman Dörr ist Leiter des Arbeitsbereichs Bildung der Hochschulrektorenkonferenz. Zuvor war er dort Projektleiter sowie Referent bzw. Referatsleiter in den Dezernaten für Internationales der RWTH Aachen und der Universität Marburg. Er studierte Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre in Berlin, Prag und Marburg.
Kontakt: doerr@hrk.de

Julia Ehinger ist wissenschaftliche Referentin bei EVALAG und begleitet u. a. Zertifizierungsverfahren von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen und -angeboten. Vor ihrer Tätigkeit bei EVALAG leitete sie mehrere Jahre das Prüfungsamt einer privaten Hochschule. Sie studierte Germanistik an den Universitäten Mannheim und Waterloo (Kanada).
Kontakt: ehinger@evalag.de

Philipp Glanz ist als Referent und Projektkoordinator im Bereich Human Resources der Zentralverwaltung der Goethe-Universität Frankfurt tätig. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er ist assoziiertes Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).
Kontakt: ph.glanz@outlook.com

Mag. Elke Gornik, MBA verantwortete von 2019 bis 2025 die wissenschaftliche Weiterbildung am Center of Lifelong Learning (CoL3) an der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ). Sie leitete ab 2022 bis 2025 den weiterbildenden Studiengang „MBA – General Management“ und war mit Projekten in das Team der Hochschulforschung und -entwicklung eingebunden. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wissenschaftliche Weiterbildung, Lifelong Learning, Qualitätsmanagement und Recognition of Prior Learning.
Kontakt: elke.gornik@eduxation.at

Dr. Aletta Hinsken ist Stiftungsvorständin von EVALAG und Leiterin der Abteilung Akkreditierung, Begutachtung und Zertifizierung. An der Universität Gießen hatte sie Gastdozenturen in der Humanmedizin inne und lehrte in der Lehrkräftebildung. Vor ihrer Tätigkeit bei EVALAG wirkte sie zudem an einem BMBF-Projekt in der Hochschuldidaktik und dem Verbundprojekt im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Marburg mit. Sie promovierte in der deutschen Literaturwissenschaft im Jahr 2014 an der Universität Gießen.

Kontakt: hinsken@evalag.de

Prof. Dr. Katrin Heeskens arbeitet als Professorin für Angewandte Gesundheits- und Pflegewissenschaften an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und leitet die wissenschaftliche Weiterbildung des Studienzentrums für Gesundheitswissenschaften & Management am Standort Stuttgart.

Kontakt: katrin.heeskens@dhw-stuttgart.de

Prof. Dr. Nils Högsdal lehrt Corporate Finance und Entrepreneurship an der Hochschule der Medien Stuttgart und ist seit 2016 Prorektor für Innovation. Davor war er als Unternehmer tätig und ist der Startup Welt verbunden.

Kontakt: hoegsdal@hdm-stuttgart.de

Dr. Sandra Hübner studierte Psychologie an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg und promovierte in Pädagogischer Psychologie. Seit 2008 arbeitet sie an der Hochschule Furtwangen und leitet dort die Abteilung Learning Services des Zentrums für Lehren und Lernen (ZLL). Die Unterstützung von digitaler Lehre gehört dabei zum Hauptaufgabengebiet des ZLL.

Kontakt: sandra.huebner@hs-furtwangen.de

Susanne Hummel absolvierte ein Ingenieurstudium an der Technischen Hochschule Ulm und arbeitete ca. zehn Jahre im Bereich Maschinenbau und Fahrzeugtechnik. Von 2016 bis 2021 studierte sie berufsbegleitend Instruktionsdesign an der SAPS. Seit 2021 ist sie dort tätig, aktuell im Projekt AI4CI mit Fokus auf Öffentlichkeitsarbeit.

Kontakt: susanne.hummel@uni-ulm.de

Dr. Melina Klepsch studierte Medieninformatik mit Anwendungsfach Pädagogik und Psychologie an der Universität Ulm. Sie promovierte zur kognitiven Belastung beim Lernen. Seit 2010 ist sie in SAPS-Projekten tätig und verantwortlich für die didaktische Begleitung von Angeboten. 2022 hat sie die SAPS Geschäftsführung übernommen.

Kontakt: melina.klepsch@uni-ulm.de

Prof. Dr. Maria Kondratjuk ist Professorin für Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und hier Studiengangleitung des berufsbegleitenden Weiterbildungsmasters Bildungsmanagement. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die Ausgestaltung lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation und professionelles Handeln und Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern.

Kontakt: maria.kondratjuk@ph-ludwigsburg.de

Nora Leben, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und Mitglied im Redaktionsteam der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Digitalisierungsforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Hochschuldidaktik.

Kontakt: nora.leben@uni-tuebingen.de

Jakob Leiner (Jahrgang 1992) arbeitete von 2020–2024 als Assistenzarzt und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Freiburger Institut für Musikermmedizin. Im Rahmen seiner Tätigkeit war er maßgeblich an der Entwicklung einer zertifizierten Weiterbildung für Ärztinnen und Ärzte im Bereich der Musikermmedizin beteiligt. Den Freiburger CAS Musikermmedizin betreut er weiterhin als Koordinator und Dozent.

Kontakt: jakob.leiner@uniklinik-freiburg.de

Univ.Prof. Dr. Henriette Löffler-Stastka ist Professorin für Psychotherapie, Fachärztin für Psychiatrie und Psychotherapeutische Medizin sowie Psychoanalytikerin (WPV/IPA). Sie arbeitet als Dekanin für Postgraduelle Programme an der Medizinischen Universität Wien. Sie beschäftigt sich mit Curriculumentwicklung, Change Management und Prozessforschung.

Kontakt: henriette.loeffler-stastka@meduniwien.ac.at

Dr. Jonas Menze promovierte 2017 im Fachbereich Kunst-, Musik- und Tanzwissenschaft der Universität Salzburg. Von 2016 bis 2021 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) der Universität Paderborn. 2020 erfolgte der Wechsel in den Bereich des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements: zunächst als Mitarbeiter der Hochschule für Musik Detmold im Kompetenzfeld Evaluation des Netzwerks Musikhochschulen, seit 2021 als Mitarbeiter der Stabsstelle Qualitätssicherung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen. In seiner derzeitigen Funktion ist er schwerpunktmäßig betraut mit der Weiterentwicklung des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule im Bereich Studium & Lehre sowie dem Auf- und Ausbau des Hochschulangebots im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Kontakt: jonas.menze@w-hs.de

Prof. Dr. Silke Michalk ist Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre mit dem Schwerpunkt Personalwesen und Managementlehre an der BTU Cottbus-Senftenberg. Als wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung beschäftigt sie sich mit allen Facetten des lebenslangen Lernens.

Kontakt: silke.michalk@b-tu.de

Steffen Moser studierte Informatik (Diplom) mit Anwendungsfach Physik (2000 bis 2006) an der Universität Ulm. Von 2007 bis 2011 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Eingebettete Systeme/Echtzeitsysteme an der Universität Ulm. Seit 2011 ist er bei der School of Advanced Professional Studies zusammen mit seinem Team für den Betrieb und die Weiterentwicklung der elektronischen Lernumgebung verantwortlich. Seit 2018 koordiniert er den weiterbildenden Studiengang Sensorsystemtechnik. In seiner Dissertation befasst er sich mit der Simulation mobiler Netze.

Kontakt: steffen.moser@uni-ulm.de

Mag. Daniela Nömeier ist Leiterin der Abteilung Qualitätsentwicklung und -management an der FH Oberösterreich. Sie ist Lektorin für Qualitätsmanagement und Nachhaltigkeit, zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen – neben Qualität und Nachhaltigkeit – die Themenbereiche Third Mission, Corporate Social Responsibility (CSR) sowie Diversity und Inclusion.

Kontakt: daniela.noemeyer@fh-ooe.at

Simon Oehlers, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen und war in der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektverbunds Hochschulweiterbildung@BW tätig. Seit 2025 setzt er die hierauf aufbauende Begleitforschung zu südwissen um. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Strukturentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Geschichte der Volkshochschulen.

Kontakt: simon.oehlers@uni-tuebingen.de

Nadine Raas absolvierte ihren Master an der Universität Zürich und arbeitete anschließend als Gymnasiallehrerin. Im Jahr 2022 trat sie die Stelle als Projektmitarbeiterin für das SEG-Projekt am Zentrum für Lehrentwicklung an der Universität Ulm an. Seit Projektende ist Nadine Raas Projektleiterin im International Office der Universität Ulm.

Kontakt: nadine.raas@uni-ulm.de

Carlotta Reinders absolvierte ihren Master im Design interaktiver Medien an der Hochschule Furtwangen. Im Jahr 2022 startete sie ihre Tätigkeit im SEG-Projekt im Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) der Hochschule Furtwangen. Nach Abschluss des Projekts ist sie nun in weiteren Projekten des ZLL tätig.

Kontakt: carlotta.reinders@hs-furtwangen.de

Farina Rensinghoff, M.Sc., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik und Fachtutor:innenqualifizierung am Zentrum für Kooperation in Lehre und Forschung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen Bocholt Recklinghausen tätig. Ihr akademischer Werdegang umfasst ein Studium der Biologie und Biotechnologie mit dem Schwerpunkt Neurologie an der Ruhr-Universität Bochum. Zudem hat sie die Zertifikate für professionelle Hochschullehre I & II vom HDW-NRW erworben und ein wissenschaftliches Aufbaustudium im Master of Higher Education an der Universität Hamburg absolviert. In ihrer Rolle berät und betreut sie Lehrende hinsichtlich hochschuldidaktischer Weiterbildung und didaktischer Lehrkonzeption. Sie entwickelt Workshops zur Lehrkompetenzentwicklung sowie Konzepte zur Integration von Future Skills. Zudem begleitet sie Gremien in der Lehrangebotsentwicklung und entwirft Qualifizierungsangebote für die wissenschaftliche Weiterbildung. Als HDW-Mentorin und Mitglied im Programmausschuss des HDW-NRW beschäftigt sie sich mit Fragen rund um die strategische Lehrqualitätsentwicklung.
Kontakt: farina.rensinghoff@w-hs.de

Prof. Dr. med. Bernhard Richter ist Professor für Musikermedizin am Freiburger Institut für Musikermedizin (FIM), das er zusammen mit Frau Prof. Dr. Dr. Claudia Spahn leitet. Neben seinem Medizinstudium in Freiburg, Basel und Dublin absolvierte er ein Gesangsstudium an der Hochschule für Musik in Freiburg (Konzertexamen 1991). Nach zwei Facharztausbildungen zum HNO-Arzt und Phoniater/Pädaudiologen habilitierte er sich 2002. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Stimmphysiologie bei Sängern und der Gehörschutz bei Orchestermusikern. Neben zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist er Autor mehrerer Fachbücher (siehe www.fim.mh-freiburg.de).
Kontakt: bernhard.richter@uniklinik-freiburg.de

Martina Sach leitet das Weiterbildungszentrum der Hochschule der Medien Stuttgart und verantwortet die Bereiche Strategie, Finanzen, Unternehmenskooperationen und Studienprogramme.
Kontakt: weiterbildung@hdm-stuttgart.de

Rebecca Schöninger studierte Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Seit 2013 war sie in SAPS-Projekten an der Universität Ulm, am Institut für Psychologie und Pädagogik, Abteilung Lehr-Lernforschung, tätig. Im September 2021 wechselte sie zur SAPS und ist im aktuellen EU-Projekt AI4CI engagiert.
Kontakt: rebecca.schoeninger@uni-ulm.de

Prof. Dr. Mandy Schulze ist Professorin für Sozialplanung und sozialraumbezogene Soziale Arbeit sowie Studiengangsleitung des Bachelor Soziale Arbeit an der Hochschule Zittau/Görlitz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. die Organisation Lebenslangen Lernens und Hochschulentwicklung sowie die Transformation Sozialer Arbeit.

Kontakt: mandy.schulze@hszg.de

Dr. Tatjana Spaeth hat in Freiburg Psychologie studiert und in Pädagogischer Psychologie promoviert. Nach Stationen an den Universitäten in Göttingen, Bamberg und Mainz arbeitet sie seit 2012 an der Universität Ulm. Dort leitet sie seit 2018 das Zentrum für Lehrentwicklung. Sie engagiert sich für gute Lehre, Open Educational Resources (OER) und Vernetzung.

Kontakt: tatjana.spaeth@uni-ulm.de

Prof. Dr. med. Dr. phil. Claudia Spahn ist Professorin für Musikermmedizin am Freiburger Institut für Musikermmedizin (FIM) an der Hochschule für Musik Freiburg und dem Universitätsklinikum Freiburg, das sie gemeinsam mit Prof. Dr. Bernhard Richter leitet. Neben ihrem Medizinstudium in Freiburg, Paris und der Schweiz absolvierte sie ein Musikstudium an der Hochschule für Musik Freiburg mit dem Abschluss als Dipl. Musikerin. Promotion zur Dr. med. im Jahr 1993. Nach Facharztausbildung zur Ärztin für Psychotherapeutische Medizin habilitierte sie sich 2004. Promotion zur Dr. phil. im Fach Musikwissenschaft im Jahr 2020. Sie war bis zum Wintersemester 2024 sieben Jahre Prorektorin für Forschung der Hochschule für Musik Freiburg sowie von 2019 bis 2025 Gründungsdirektorin des Freiburger Forschungs- und Lehrzentrums Musik (FZM). Neben zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist sie Autorin mehrerer Fachbücher (siehe www.fim.mh-freiburg.de).

Kontakt: claudia.spahn@uniklinik-freiburg.de

Dr. Petra Suwalski leitet das Zentrale Qualitätsmanagement (Referat Studienerfolg und Internationalisierung) an der Hochschule Bremen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des Bildungs- und Wissenschaftsmanagements mit Fokus auf Hochschul- und Qualitätsentwicklung im nationalen und internationalen Kontext.

Kontakt: petra.suwalski@hs-bremen.de

Dr. Katalin Szondy arbeitet an der Universität für Weiterbildung Krems und verfügt über langjährige Erfahrung in der Qualitätssicherung von Studienprogrammen, sowohl im Regelstudienbereich als auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aufgrund ihrer Kenntnisse des Europäischen Hochschulraums (EHR) ist sie langjähriges Mitglied der österreichischen nationalen Bologna Follow-up Gruppe. Ihr Forschungsfokus richtet sich auf die Entwicklungen im EHR, mit besonderem Fokus auf die European Universities Initiative.

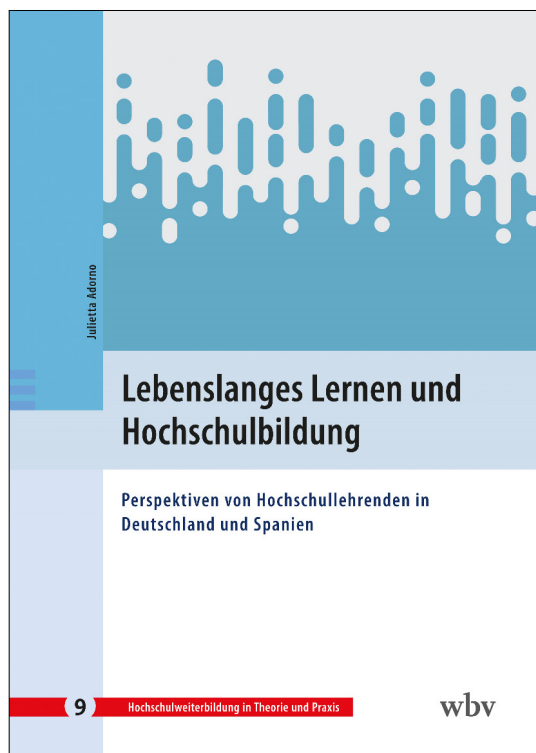
Kontakt: katalin.szondy@donau-uni.ac.at

Prof. Dr. Matthias Vieth ist Vizepräsident für Studium, Lehre und studentische Angelegenheiten und Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule Darmstadt. Schwerpunkte seiner Lehrtätigkeit liegen in den Bereichen Digitalisierung, Prozess- und Projektmanagement sowie Entrepreneurship.

Kontakt: matthias.vieth@h-da.de

Prof. Dr. Claudia Winkelmann ist Professorin für Betriebswirtschaft und Management im Gesundheits- und Sozialwesen an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Zuvor war sie als Gesundheitswissenschaftlerin, Studiendekanin und Studiengangleiterin an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg sowie langjährig als Führungskraft in verschiedenen Universitätskliniken und in der Privatwirtschaft tätig.

Kontakt: winkelmann@ash-berlin.eu



Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, 9
2024, 298 S., 59,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7413-9
E-Book im Open Access

Julieta Adorno

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien

Verglichen werden strukturelle und organisatorische Bedingungen der Hochschulbildung in Deutschland und Spanien, um Möglichkeiten und Hindernisse bei der Implementierung des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ zu erkennen.

Obwohl die Befragten eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen haben und es als Baustein der Hochschulbildung akzeptieren, sehen sie Schwierigkeiten bei der Umsetzung der damit verbundenen zusätzlichen Anforderungen. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, sind besonders der Umgang mit heterogenen Studierenden und die Ausbalancierung von Wissenschaft und Praxis zentrale Handlungsfelder für die Implementierung des Konzeptes. Eine erfolgreiche Umsetzung sollte auf hochschulpolitischen Konzepten und Strategien basieren, Einzelmaßnahmen sind wenig erfolgversprechend.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID), gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

wbv.de/hochschule



Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, 8
2023, 142 S., 36,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7287-6
E-Book im Open Access

Monica Bravo Granström, Ilka Koppel, Jörg Stratmann (Hg.)

Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Einblicke in Wissenschaft und Praxis

Die digitale Transformation erschließt neue Dimensionen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Dazu gehören digital unterstützte Konzepte und Formate sowie eine erweiterte zeitliche und räumliche Flexibilität.

In dem Sammelband wird die digitale Transformation der wissenschaftlichen Weiterbildung auf theoretischer, empirischer und praktischer Ebene betrachtet. Die Autor:innen thematisieren Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für die gesamte pädagogische Handlungskette und verschiedene Bereiche des Bildungsmanagements. Kernpunkte sind: transformative Forschung, Entwicklung und Evaluation digitaler Lerndesigns, Professionalisierung des Personals, digitale Lehrkompetenz, technisch-didaktisches Plattformdesign, Selbstlernangebote, Marketingmaßnahmen sowie Angebots- und Kursmanagement.

Der Sammelband bietet einen Überblick zum aktuellen Stand der digitalen Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

wbv.de/hochschule

Die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung gewinnt zunehmend an Bedeutung. Hochschulen positionieren sich dabei als zentrale Akteurinnen auf einem dynamischen Weiterbildungsmarkt. Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird dabei zu einem entscheidenden Differenzierungsmerkmal.

Dieser Sammelband dokumentiert zentrale Beiträge und Erkenntnisse der Tagung „Qualität in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung: Akteur:innen, Organisationen, Gesellschaft“. Die Publikation greift aktuelle Diskurse zur Qualitätssicherung und -entwicklung auf und reflektiert Fragen von Governance, Didaktik und institutionellen Strukturen in Theorie und Praxis. Dabei reicht das Themenspektrum von Fragen der Educational Governance über Programmplanung und Hochschuldidaktik bis hin zu Strategien zur Qualitätssicherung und Microcredentials.

Der Band bietet fundierte Analysen und praxisnahe Ansätze, die aktuelle Herausforderungen sowohl theoretisch als auch methodisch umreißen.