

DUZ SPOTLIGHT

GUTE PRAXIS INTERNATIONAL



Neue Wege der
wissenschaftlichen
Weiterbildung

EDITORIAL



Foto: Kühnapfel Fotografie

Dr. Sigrun Nickel
hat das vorliegende DUZ Spotlight international gemeinsam mit Nicolas Reum verfasst. Die Sozialwissenschaftlerin ist Leiterin der Hochschulforschung beim gemeinnützigen CHE. | sigrun.nickel@che.de



Foto: Kühnapfel Fotografie

Dr. Nicolas Reum
Der Wirtschaftsgeograf mit Schwerpunkt Bildungsforschung arbeitet als Projektmanager im Bereich Hochschulforschung des CHE. | nicolas.reum@che.de

„Lernen ist wie Rudern gegen den Strom. Hört man damit auf, treibt man zurück“, besagt ein chinesisches Sprichwort. Heute ist das Leitbild lebenslangen Lernens politisch und gesellschaftlich etabliert und Hintergrund vieler bildungspolitischer Initiativen. Menschen sollen zeitlebens lernen, vor allem auch, um mit der hohen Veränderungsdynamik in der Berufswelt Schritt halten zu können.

Ein wichtiger Baustein für das Erreichen dieses Zieles ist die Weiterbildung. Auf der Agenda der deutschen Hochschulen spielte dieses Thema lange Zeit kaum eine Rolle, doch seit einigen Jahren ist hier ein deutlicher Aufwind zu verspüren. Das gilt vor allem für die praxisnahen Fachhochschulen beziehungsweise Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) und deutlich weniger für die forschungsorientierten Universitäten. So konnten beispielsweise laut Bundesbildungsbericht im Jahr 2018 rund 25 Prozent der Masterstudiengänge an Fachhochschulen und HAW berufsbegleitend studiert werden. An den Universitäten waren es im gleichen Zeitraum nur rund 4 Prozent.

Das Wachstum des wissenschaftlichen Weiterbildungsmarktes geht mit einer deutlichen Ausdifferenzierung der Angebotspalette einher. Neben berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen etablieren sich zunehmend kürzere Formate wie Zertifikatskurse und -programme oder Certificates of Advanced Studies (CAS) sowie Diplomas of Advanced Studies (DAS). Diese kompakten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote kommen den in der Regel erwerbstätigen Teilnehmenden oft mehr entgegen als längerfristige Studiengänge.

Doch Interessierten fällt die Orientierung gerade im Bereich der Kurzformate häufig noch schwer: Was genau verbirgt sich hinter einem Zertifikatskurs oder DAS? Hier besteht Handlungsbedarf. In der vorliegenden Ausgabe von DUZ Spotlight – Gute Praxis international zeigen wir an Beispielen aus dem Ausland, wie diesbezüglich mehr Transparenz geschaffen werden könnte. Vor allem die Schweiz geht hier mit gutem Beispiel voran, aber auch Finnland und Großbritannien bieten interessante Anregungen.

INHALT

3 IM LABYRINTH DER ZERTIFIKATE

Wissenschaftliche Weiterbildung ist im Aufwind. Doch für Interessierte ist es nicht leicht, die Qualität der Angebote einzuschätzen. Anregungen, wie die Orientierung verbessert werden kann.

6 TESTIMONIALS

8 TRANSPARENZ DURCH NATIONALE STANDARDS

In der Schweiz haben die Hochschulen einen übergreifenden Orientierungsrahmen initiiert, um mehr Transparenz

für Weiterbildungsinteressierte, Arbeitgeber und Anbieter zu schaffen. Eine Analyse, was deutsche Hochschulen davon lernen können.

12 „UNTERSCHIEDLICHSTE LEBENS-KONZEPTE MIT EINEM STUDIUM VEREINBAR MACHEN“

Die Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz setzt bei ihrem Studienangebot auf größtmögliche Flexibilität für die Studierenden. Vor welche Herausforderungen dies die eigene Hochschule stellt – dazu ein

Interview mit dem zuständigen Ausbildungsleiter Prof. Dr. Martin Meyer.

17 ES GEHT AUCH GANZ ANDERS

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für breite Bevölkerungsschichten zu öffnen, hat in Finnland und Großbritannien Tradition. Ein Blick in diese beiden Länder zeigt, wie verschieden in Europa wissenschaftliche Weiterbildung organisiert wird.

18 IMPRESSUM



IM LABYRINTH DER ZERTIFIKATE

Wissenschaftliche Weiterbildung ist im Aufwind. Neue Zielgruppen sind in den Fokus gerückt und eine zunehmende Vielfalt der Formate prägt den Markt. Für Interessierte ist es nicht immer leicht, die Qualität der Angebote einzuschätzen. Wie lässt sich mehr Orientierung schaffen?

Die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland durchläuft derzeit einen Wandlungsprozess. Ursprünglich war sie ausschließlich für Hochschulabsolventen gedacht, die in einer späteren Lebensphase ihr akademisches Wissen auffrischen oder erweitern wollen. Mittlerweile jedoch sollen auch breitere Bevölkerungsschichten daran partizipieren, zum Beispiel Personen, die sich rein über den beruflichen Weg qualifiziert haben und nicht über einen Hochschulabschluss verfügen.

Flankiert wird diese Entwicklung durch eine Reihe politischer Initiativen wie etwa den laufenden Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Zu dessen Hauptzielen gehören unter anderem verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu wissenschaftlicher Weiterbildung für Zielgruppen, die bislang nicht im Zentrum der

Hochschulbildung standen, beispielsweise Berufstätige ohne Abitur oder Personen mit Familienpflichten.

Wissenschaftliche Weiterbildung steht damit in Deutschland prinzipiell jedem offen. Diese Entwicklung ruft allerdings auch Kritik hervor. Befürchtet wird, dass die Grenzen zur außerhochschulischen Weiterbildung verschwimmen und die Wissenschaftlichkeit der Angebote nicht mehr ausreichend gewährleistet ist. Ein zentrales Charakteristikum wissenschaftlicher Weiterbildung geriete in diesem Fall in Gefahr.

TREND ZU KÜRZEREN ANGEBOTSFORMATEN

In diesem Zusammenhang stößt mitunter auch der aktuell beobachtbare Trend zu kürzeren wissenschaftlichen Wei-



terbildungsformaten auf Skepsis. Diese tragen Bezeichnungen wie Zertifikatskurse und -programme oder Certificates of Advanced Studies (CAS) und Diplomas of Advanced Studies (DAS). Ihr Umfang bewegt sich zwischen 10 und 60 Kreditpunkten und damit deutlich unterhalb dem in Studiengängen verlangten Leistungsvolumen.

Solche Kurzformate haben sich aufgrund der Nachfrage entwickelt. Nationale Standards oder Qualitätskriterien gibt es diesbezüglich bislang noch nicht. Dass sich kompaktere Formen wissenschaftlicher Weiterbildung im Aufwind befinden, belegt eine laufende Untersuchung des Centrums

DEFINITION VON WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) ist wissenschaftliche Weiterbildung zu verstehen als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“.

Quelle: Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf

für Hochschulentwicklung (CHE): Nach ersten Auswertungen einer deutschlandweiten Befragung betrug im Jahr 2018 deren Anteil in den Portfolios der Hochschulanbieter etwa 76 Prozent, wohingegen die Quote der berufsbegleitenden Studiengänge bei knapp 24 Prozent lag.

Der Boom der Kurzformate stellt das traditionelle Muster der Hochschulbildung infrage, wonach akademische Bildung vornehmlich in Form von Studiengängen vermittelt wird, deren erfolgreicher Abschluss zum Erwerb eines akademischen Titels führt. Zertifikatskurse und -programme oder CAS und DAS dienen hingegen der punktuellen Qualifizierung und können entsprechend einzeln belegt werden. Als Qualifizierungsnachweis reicht den Teilnehmenden eine Bescheinigung der Hochschule. Vorteilhaft ist zudem, dass die Kurzformate häufig in einen Baukasten integriert sind: Teilnehmende, die nach einer Weile merken, dass sie doch lieber einen ganzen Studiengang durchlaufen wollen, können die erforderliche Anzahl weiterer Kurse absolvieren und sich später auch zur Bachelor- oder Masterarbeit anmelden.

Solche individuell justierbaren Möglichkeiten kommen gerade Berufstätigen oft sehr entgegen, da sie ein hohes Maß an Flexibilität bieten und fortlaufend an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst werden können. Hinzu kommt noch der Kostenaspekt. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sind in der Regel gebührenpflichtig und ein kompletter Studiengang kann hier leicht zwischen 10.000 und 20.000 Euro kosten. Deshalb schrecken manche Interessenten davor zurück, sich für ein Bachelor- oder Masterstudium einzuschreiben und entsprechende finanzielle Verpflichtungen einzugehen. Demgegenüber bieten Kurzformate niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten, die zugleich Anschlussperspektiven eröffnen.

Allerdings fällt es Interessierten oft schwer, angesichts der vielfältigen Bezeichnungen eine ausreichende Orientie-

*„In Deutschland fehlt ein
übergreifendes System von
Bezeichnungen und Richtlinien,
das eine Transparenz und
Vergleichbarkeit wissenschaftlicher
Weiterbildungsabschlüsse
ermöglicht.“*

zung zu gewinnen. Aufgrund der Tatsache, dass sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf einem Markt behaupten müssen und sich dementsprechend stark an der Nachfrage potenzieller Teilnehmerinnen und Teilnehmer orientieren, ist eine breite Angebotspalette entstanden. Die Angaben der Hochschulen sagen teilweise wenig über die tatsächliche Qualität der Offerten aus, sondern bewegen sich aus Gründen des Marketings eher an der Oberfläche. Interessierte können deshalb häufig nicht einschätzen, ob sie für das Geld, das sie investieren sollen, tatsächlich eine adäquate Leistung erhalten. Auch die Zugangsvoraussetzungen sind uneinheitlich und weitgehend unabhängig von gesetzlichen Regelungen oder hochschulinternen Studienordnungen. Diese Unübersichtlichkeit bildet für Außenstehende, insbesondere für solche ohne Hochschuleraufklärung, eine Hürde.

ERSTE SCHRITTE ZU MEHR TRANSPARENZ UND VERGLEICHBARKEIT

Woran es in Deutschland bislang fehlt, ist ein übergreifendes System von Bezeichnungen und Richtlinien, das eine Transparenz und Vergleichbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsabschlüsse ermöglicht. Einen ersten Schritt in diese Richtung hat die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) unternommen. 2018 wurde eine deutschlandweite Abschluss-systematik für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote erarbeitet und im Internet publiziert.

Dieser Vorstoß lehnt sich an das schweizerische System wissenschaftlicher Weiterbildungsabschlüsse an und systematisiert – ein Novum in Deutschland – erstmals auch Kurzformate. Darüber hinaus orientiert sich die Abschluss-systematik der DGWF am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Der Orientierungsrahmen bezieht sowohl das Bachelor- als auch das Masterniveau ein und schafft ein aufeinander aufbauendes System. Demnach ist es beispielsweise möglich, kleinere Zertifikate nach Erreichen einer

bestimmten Anzahl an Kreditpunkten zu umfangreicheren Zertifikaten zusammenzuführen.

Während die Debatte um das Papier der DGWF in Deutschland gerade erst begonnen hat, verfügt die Schweiz schon seit längerer Zeit über nationale Standards als Grundlage für die dortige wissenschaftliche Weiterbildung. In Ermangelung eines eigenen übergreifenden Orientierungsrahmens verpflichten sich nun teilweise auch deutsche Hochschulen freiwillig dazu, ihre Angebote an dem Schweizer Modell und den mit ihm verbundenen Qualitätsansprüchen auszurichten. Das gilt vor allem auch für die erwähnten Kurzformate, die momentan noch einen besonderen Graubereich darstellen. Doch lassen sich die Schweizer Standards auf die Situation in Deutschland tatsächlich einfach übertragen? Mit dieser Frage befasst sich der nachfolgende Beitrag. //

ZUM WEITERLESEN

DGWF Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2018): Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland.

Online unter:

www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf

TESTIMONIALS

Universität Oldenburg: CAS und DAS „Risikomanagement für Finanzdienstleister“

„Die Entwicklung von Banken wird insbesondere seit der letzten Finanzkrise von stetig sich weiterentwickelnden finanzpolitischen und regulatorischen Parametern bestimmt. Meine berufliche und akademische Ausbildung muss ich daher stets auffrischen. Dazu bieten auch die berufsbegleitenden Zertifikatsprogramme der Universität Oldenburg in Form von Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS) im Bereich Risikomanagement für Finanzdienstleister ideale Bedingungen. Die Weiterbildung in zeitlich überschaubaren Modulen mit passgenauem regulatorischen Inhalt integriert sich mit ihrer Kombination aus Präsenzunterricht, Selbststudium und Onlinephasen perfekt in meinen beruflichen Alltag.“

Seit 2015 belege ich das dritte Modul. Zwei weitere werden folgen. Persönlich schätze ich dazu die umfassenden, frei zugänglichen Informationen, die ich in der Uni der kurzen Wege jederzeit auch persönlich hinterfragen kann. Kurz: So macht Investieren in die berufliche Zukunft Spaß!“

Dietmar Rademacher ist Teamleiter Meldewesen Bilanz bei der Oldenburgischen Landesbank AG.



Universität Freiburg: CAS und DAS „Museum Studies“

„Im September 2018 habe ich mit dem Diploma of Advanced Studies (DAS) in Museum Studies angefangen. Ich belege berufsbegleitend immer je zwei Kurse parallel. In diesem Tempo sollte ich im Juni 2020 das Studium abgeschlossen haben.“

Ich habe mich für dieses Format entschieden, weil es besonders gut mit dem Beruf vereinbar ist. Ich habe bereits einen abgeschlossenen Master. Daher war mir der Abschluss weniger wichtig. Ausschlaggebend waren vielmehr interessante Inhalte und die Flexibilität von blended learning. Ich habe mich vor dem Beginn des Studiums gut informiert gefühlt und das Team in Freiburg kommuniziert sehr umsichtig.

Die Attraktivität des Angebots besteht darin, dass Menschen, die in der Praxis stehen, sich gemeinsam den theoretischen Rahmen erarbeiten. Der gleichberechtigte Umgang mit den Dozentinnen und Dozenten ermuntert dazu, eigene Fragestellungen zu verfolgen. Man kann sich das Curriculum individuell so zusammenstellen, dass es zu den eigenen Lernzielen passt.“

Dana Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Stiftung Exilmuseum Berlin.



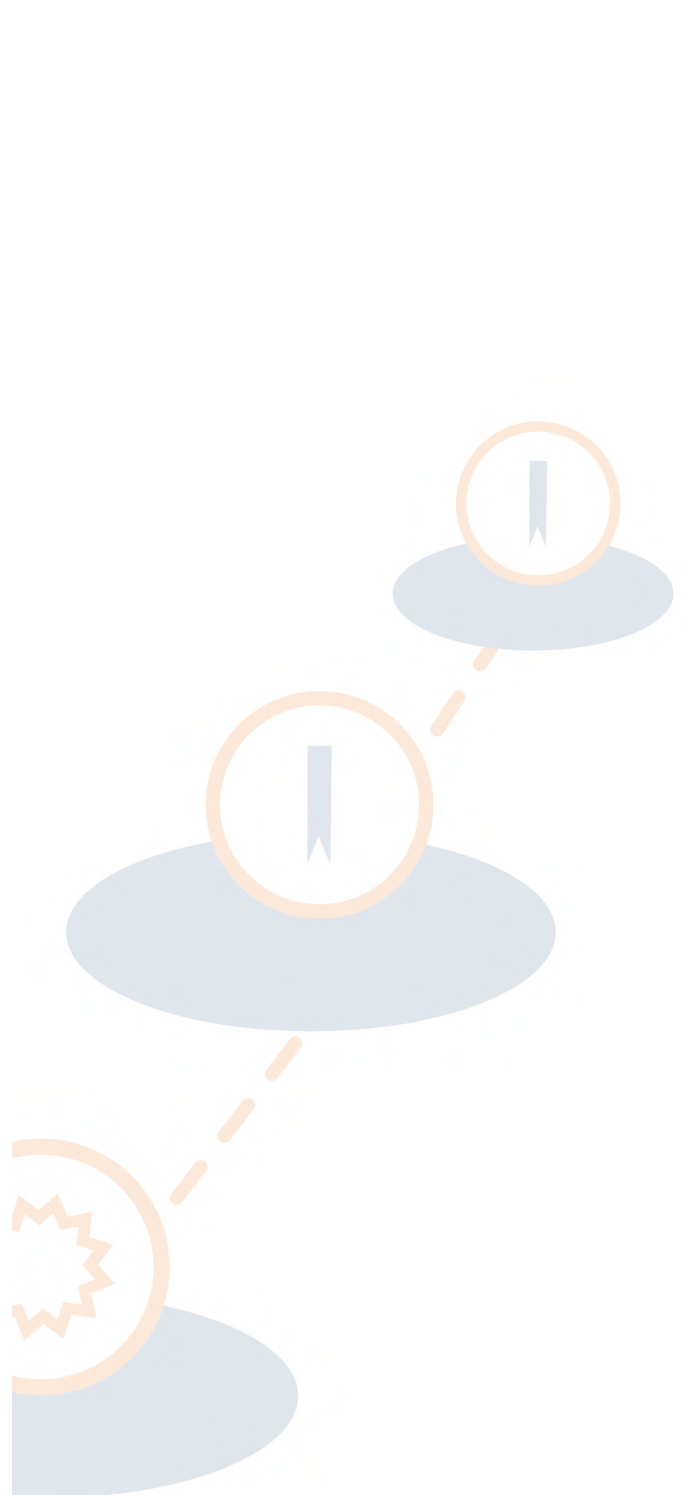
Hochschule München: Zertifikatskurs „Technische/r Redakteur/in“

„Im Wintersemester 2017/2018 nahm ich mit zwei Kollegen an dem 1-semesterigen Zertifikatskurs „Technische/r Redakteur/in“ an der Hochschule München teil. Wir haben uns für diesen Kurs entschieden, weil er berufsbegleitend stattfand. Wir sind schon „ältere Semester“ und stehen im Berufsleben – eine Auszeit für einen kompletten Studiengang hätten wir uns gar nicht leisten können.

Die Kursausschreibung war sehr informativ. Wir konnten sogar das Modulhandbuch mit den Kursdetails vorab einsehen. Der Kurs war hochinteressant und sehr informativ. Wir würden uns sofort wieder für ein solches Kurzformat entscheiden. Einziger Wermutstropfen: Es gab keinen Folgekurs zum Thema „Digitalisierung“.

Rein kräftemäßig kann man solch eine intensive berufsbegleitende Weiterbildung wahrscheinlich nicht auf Dauer mit einer Vollzeit-Beschäftigung vereinbaren. Aber zum Beispiel ein Semester/Trimester pro Jahr wäre eine willkommene Ergänzung zum Berufsleben und würde die Berufstätigkeit bestimmt wesentlich optimieren.“

Ingrid Rauchfuß arbeitet im Aftersales Business Management bei der BMW Group in München.



TRANSPARENZ DURCH NATIONALE STANDARDS

In der Schweiz haben die Hochschulen einen übergreifenden Orientierungsrahmen initiiert, um mehr Transparenz für Weiterbildungsinteressierte, Arbeitgeber und Anbieter zu schaffen. Eine Analyse, was deutsche Hochschulen davon lernen können.

Anders als in Deutschland ist die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz relativ klar strukturiert. Im Nachbarland existieren schon seit einigen Jahren einheitliche Bezeichnungen und Standardisierungen, wozu auch eine mehrstufige Systematik für Kurzformate mit Zertifikatsabschlüssen zählt. Dieser übergreifende Rahmen ist auf Initiative der schweizerischen Hochschulen entstanden und bietet Anbietern, Weiterbildungsinteressierten und Arbeitgebern Orientierung. Somit gibt es in der Schweiz landesweite Mindestanforderungen als Grundlage für den dortigen Markt wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. In Deutschland dagegen existiert Vergleichbares bislang nicht. Grund genug also, einen genaueren Blick auf die Situation in der Schweiz zu werfen.

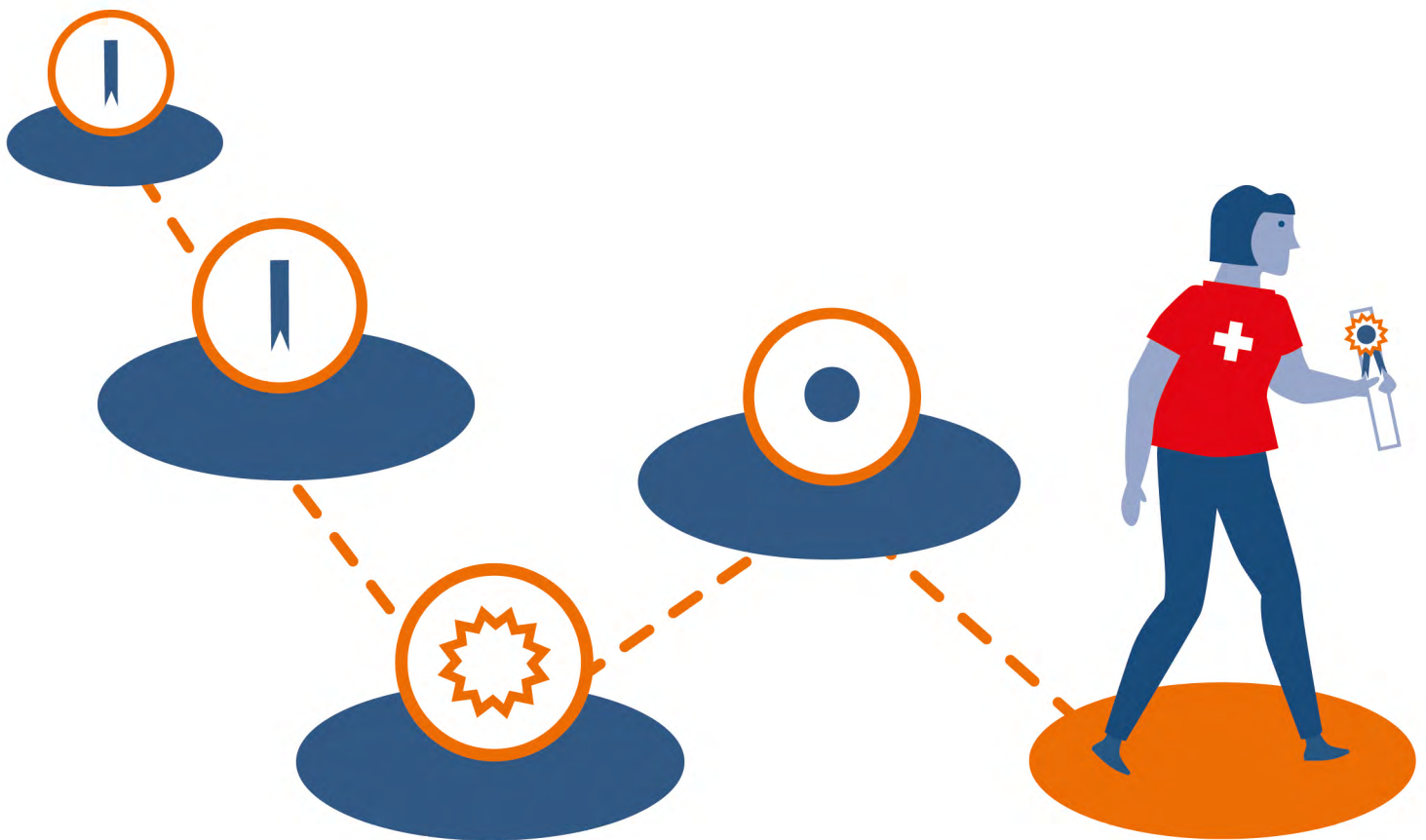
Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in der Schweiz generell Teil der nichtformalen Bildung. Dennoch nähern die meisten Hochschulakteure ihre Weiterbildungsangebote in Struktur, Begriffen und Abschlüssen den grundständigen Studiengängen an.

Dass in den zurückliegenden 20 Jahren eine immer stärkere nationale Vereinheitlichung und Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Weiterbildungssektors in der Schweiz stattgefunden hat, ist vor allem dem Kooperationsverbund „Swissuni“ zu verdanken. Dabei handelt es sich um einen von 14 Universitäten getragenen Verein, der eng mit anderen hochschulpolitischen Vereinigungen zusammenar-

beitet. Eines der wesentlichen Ergebnisse von Swissuni ist der Vorschlag zur Etablierung eines mehrstufigen wissenschaftlichen Weiterbildungssystems. Dieser wurde im Jahr 2009 in den „Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich“ aufgenommen und von den Rektorenkonferenzen der schweizerischen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen gemeinsam verabschiedet.

FORMALE, NICHTFORMALE UND INFORMELLE BILDUNG IN DER SCHWEIZ

Die formale Bildung in der Schweiz umfasst alle Bildungsgänge der Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe, die zu schulischen oder hochschulischen Abschlüssen führen. Die nichtformale Bildung umfasst Lernaktivitäten im Rahmen einer Schüler-Lehrer-Beziehung außerhalb des formalen Bildungssystems. Informelles Lernen beinhaltet alle Aktivitäten, die explizit einem Lernziel dienen, aber außerhalb einer Lernbeziehung stattfinden (etwa das Lesen von Fachliteratur).



GESTUFTES SYSTEM WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNGSABSCHLÜSSE

In der Schweizer Systematik sind Bezeichnungen, Ziele und der Workload, also das Arbeitspensum, der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote definiert. In teilweiser Anlehnung an das Bachelor-Master-Studiensystem gibt es folgende Abschlussmöglichkeiten:

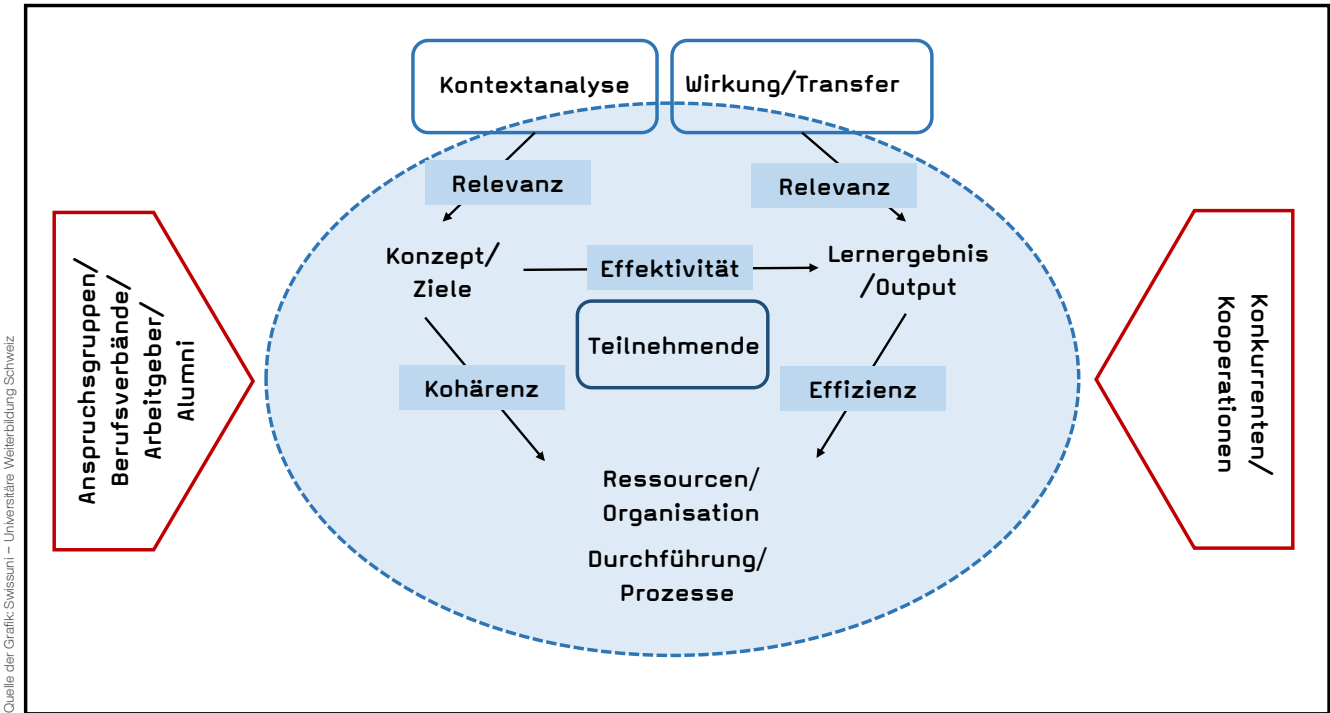
- „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) mit einem Umfang von mindestens 10 Kreditpunkten,
- „Diploma of Advanced Studies“ (DAS) mit mindestens 30 Kreditpunkten sowie
- „Master of Advanced Studies“ (MAS) mit mindestens 60 Kreditpunkten.

CAS und DAS führen nicht zu akademischen Graden, der MAS hingegen darf als Titel geführt werden. Er muss allerdings gekennzeichnet sein, um nicht mit den Masterabschlüssen der formalen Bildung verwechselt zu werden. Die im Rahmen der CAS und DAS erbrachten Studienleistungen können in der Regel auf ein MAS-Studium angerechnet werden oder sind Teile davon. Verlässliche Zahlen zur Verteilung dieser Angebotsformate existieren nicht, da die nationale Statistik sie nicht erfasst. Für 2013 liegt allerdings eine Schätzung vor, wonach in diesem Jahr etwa 1.300 CAS, 262 DAS und 415 MAS in der Schweiz angeboten wurden. Die große Bedeutung von Kurzformaten ist also auch in der Schweiz erkennbar: Die meisten entfallen dabei auf die kurzen CAS.

SELBSTVERPFLICHTUNG AUF GEMEINSAME QUALITÄTSGRUNDSÄTZE

Neben der landesweiten Systematik für wissenschaftliche Weiterbildungsabschlüsse existieren in der Schweiz auch übergreifende Qualitätsgrundsätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auf die sich die anbietenden Hochschulen selbst verpflichtet haben. Diese basieren auf der Annahme, dass die Teilnehmenden erhebliche zeitliche und finanzielle Ressourcen investieren, um an einem Programm partizipieren zu können. Im Gegenzug dürfen sie von den Hochschulen die Sicherstellung einer angemessenen Qualität erwarten. Dazu sind Anhaltspunkte erforderlich, die auch Außenstehenden als Beurteilungskriterien dienen können. Ein solches Transparenzinstrument sind die seit 1996 bestehenden Qualitätsgrundsätze. Diese erfüllen zugleich die Funktion von nationalen Standards, welche in der Regel von den Hochschulen auch eingehalten werden.

Ergänzend dazu verabschiedete der Hochschulverbund Swissuni gemeinsam mit der schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (AAQ) im Jahr 2009 Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in der Schweiz. Diese besitzen den Charakter eines offenen Standards, der von den Hochschulen nach eigenen Vorstellungen ergänzt werden kann. Gedacht ist das Modell als hochschulinterner Leitfaden für die Qualitätsdiskussion, -planung und -steuerung.



Schweizer Modell zur Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Den Empfehlungen nach soll die Qualitätsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote eingebettet in einen umfassenden Ansatz erfolgen, in dessen Mittelpunkt die Teilnehmenden stehen. Die zugrunde liegende Idee ist die eines ineinandergreifenden Systems, in dem verschiedene Elemente zusammenwirken müssen, um am Ende zu hochwertigen Ergebnissen gelangen zu können (siehe Abbildung oben). Von grundlegender Bedeutung sind dabei die Qualitätsmomente Relevanz (Bedarfsgerechtigkeit/Wichtigkeit), Kohärenz (Ziel-Mittel-Konsistenz), Effizienz (Aufwand/Leistungsverhältnis) sowie Effektivität (Grad der Zielerreichung). Diese stehen auf der Ebene der Hochschulorganisation in unmittelbarer Beziehung zu vier Qualitätsdimensionen:

- **Konzept und Ziele:** Die Programme besitzen ein kohärentes Konzept mit klar definierten Zielgruppen, Bildungs-, Kompetenz- und Wirkungszielen und einen Businessplan.
- **Organisation und Ressourcen:** Die Programme verfügen über eine zweckmäßige Organisationsstruktur, geeignete Ressourcen sowie fachlich und didaktisch kompetente Dozierende.
- **Durchführung und Prozesse:** Die Programmstrukturen, die Didaktik, die Leistungsnachweise und die administrativen Prozesse berücksichtigen das spezifische Profil und die Bedürfnisse der Teilnehmenden. Sie entsprechen den formulierten Lernzielen.
- **Lernergebnisse:** Die Programmleitungen kennen die Resultate des Programms und wissen, ob die Lernziele effektiv und effizient erreicht worden sind.

In klassischen Qualitätsansätzen oft vernachlässigt, für die wissenschaftliche Weiterbildung aber besonders wichtig sind zudem außerhalb der hochschulischen Systemgrenzen:

- **Kontext:** Die Weiterbildungsprogramme orientieren sich an den aktuellen und/oder zukünftigen Bedürfnissen und Erwartungen der Zielgruppen, Arbeitgeber und Berufsverbände sowie an den Bedingungen auf den Weiterbildungsmärkten und an den Interessen und Kernkompetenzen der Hochschule.
- **Transfer:** Die Programme sind bei den Teilnehmenden, Alumni, Arbeitgebern, Berufsverbänden und Hochschulen anerkannt. Sie generieren einen expliziten Mehrwert für die Teilnehmenden bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten und einen positiven Einfluss auf ihre Karrierechancen.

ÜBERTRAGBARKEIT AUF DEUTSCHLAND

Insgesamt betrachtet liefert das Schweizer Beispiel für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland eine Reihe von Anregungen. Das betrifft sowohl die Etablierung einer Systematik für Weiterbildungsabschlüsse als auch die Schaffung übergreifender Qualitätsgrundsätze und eines Qualitätsentwicklungsmodells, die allesamt landesweit akzeptiert und angewendet werden. In diesem Zusammenhang wird auch die zentrale Funktion eines nationalen Zusammenschlusses von Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, deutlich. Die Grundsätze und Empfehlungen von Swissuni, welche auch von den schweizerischen Hochschulrektorenkonferenzen getragen werden,

„Für die Akzeptanz und Verbindlichkeit der Standards ist es wichtig, dass Hochschulen diese selber erarbeiten.“

haben zwar nicht zu einem vollständig standardisierten, aber verglichen mit Deutschland zu einem transparenteren hochschulischen Weiterbildungssektor geführt.

Das Schweizer Beispiel zeigt zudem, wie wichtig es für die Akzeptanz und Verbindlichkeit der Standards ist, dass Hochschulen diese selbst erarbeiten. Im föderalen Bildungssystem Deutschlands ist die Schaffung bundeslandübergreifender Regelungen stets mit größeren Schwierigkeiten verbunden. Daher sollten Hochschulen, die in Deutschland wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, selbst die Initiative ergreifen. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat das Thema in einigen zeitlichen Abständen immer mal wieder auf die Agenda gesetzt, zuletzt mit einem Positionspapier aus dem Jahr 2008 – bislang jedoch ohne große übergreifende Wirkung.

Umgekehrt gibt es allerdings auch einiges, was die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz von ihrem Gegenüber in Deutschland lernen kann. So findet eine Öffnung der Hochschulbildung für neue Zielgruppen, zum Beispiel Personen ohne Abitur, in der Schweiz bei Weitem nicht in dem Maße statt wie in der Bundesrepublik. Die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz ist ein schwer zugängliches, relativ geschlossenes System, welches Personen mit Hochschulabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung vorbehalten ist. In puncto Offenheit und Vielfalt ist die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland der in ihrem Nachbarland also voraus. //

ZUM WEITERLESEN

Schläfli, André; Sgier, Irena (2018): Weiterbildung in der Schweiz und in Europa. Aktuelle Situation, Verortung der Hochschulen und Perspektiven. In: Zimmermann, Tobias; Thomann, Geri; Da Rin, Denise (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus. Bern: hep verlag ag, S. 20–42

Swissuni (2009): Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung. Online unter: www.swissuni.ch/qualitaet/



„UNTERSCHIEDLICHSTE LEBENSKONZEPTE MIT EINEM STUDIUM VEREINBAR MACHEN“

Die Hochschule für Technik der Fachhochschule Nordwestschweiz setzt bei ihrem Studienangebot auf größtmögliche Flexibilität für die Studierenden. Vor welche Herausforderungen dies die eigene Hochschule stellt, erläutert der zuständige Ausbildungsleiter Martin Meyer.



Foto: Caroline Minjole/FHNW

PROF. DR. MARTIN MEYER

ist Leiter Ausbildung an der Hochschule für Technik, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW in Windisch.

INTERVIEW: ANGELIKA FRITSCHÉ

Herr Professor Meyer: Sie bieten an ihrer Hochschule ein Studium an, das sehr flexibel nutzbar ist, und zwar wahlweise in Vollzeit, in Teilzeit oder berufsbegleitend: Für welche Studienform entscheiden sich die meisten Studierenden und warum?

Wir sind so flexibel, dass ich nicht einmal das genau beantworten kann. Von den fast 1700 Studierenden tun dies 35 Prozent berufsbegleitend, geschätzt 20 Prozent in Teilzeit und demnach etwa 45 Prozent im Vollzeitmodus. Die Studierenden können auf jeden Semesterbeginn den Modus wechseln.

Wie unterscheiden sich die Angebote?

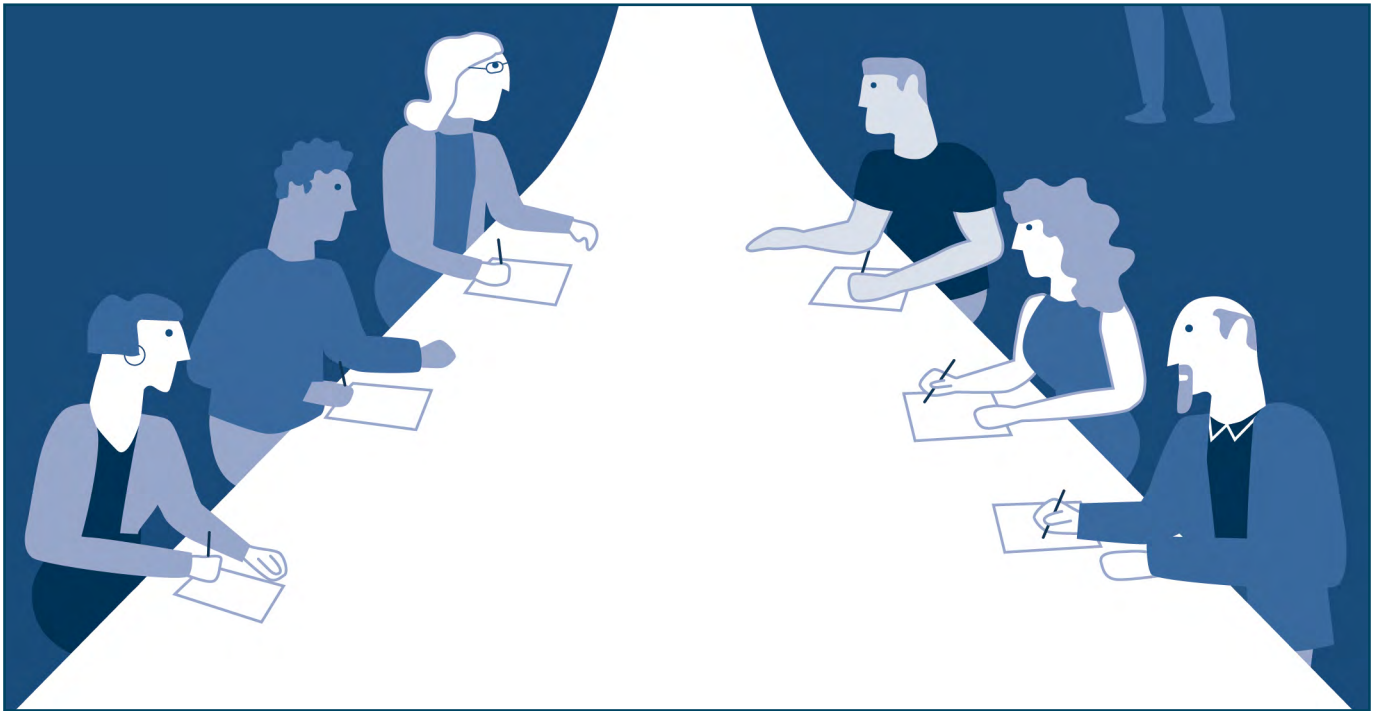
Berufsbegleitend bedeutet bei uns, dass die Studierenden mindestens 50 Prozent arbeiten müssen neben dem Studium. Mehr als 60 Prozent empfehlen wir nicht. Zwischen Vollzeit- und Teilzeitmodus machen wir administrativ keinen Unterschied, erfassen dies also nicht einzeln. Teilzeit heißt lediglich „weniger als 30 ECTS eingeschrieben pro Semester“ – die Gründe dafür können verschieden sein, wie etwa

Erwerbsarbeit in geringerem Umfang, Spitzensport, familiäre Verpflichtungen oder Belastungsreduktion.

Worin liegen Ihrer Erfahrung nach die Vorteile eines solch flexiblen Studienangebots für die Studierenden?

Das erklärte Ziel beim Wechsel auf das flexible System war, unterschiedlichste Lebenskonzepte mit einem Studium vereinbar zu machen. Dann muss man aber sofort aufhören damit, die Qualität der Absolventinnen und Absolventen an der Anzahl der benötigten Semester zu messen. Der Anteil der berufsbegleitend Studierenden ist bei uns sehr stark gewachsen in den vergangenen 12 Jahren, auch in Studiengängen, wo ich dies nicht erwartet hätte. Offenbar gibt es für alle drei Modelle eine Nachfrage.

Natürlich muss die flexible Ausbildung bezahlbar sein. Wir haben darum keine Spezialveranstaltungen für berufsbegleitend Studierende. Für alle gilt exakt dieselbe Studien- und Prüfungsordnung, in den einzelnen Unterrichten mischen wir die Vertreterinnen und Vertreter der drei Studienmodelle. Wir machen den Stundenplan aber so, dass die berufsbegleitend Studieren-



den an zwei Tagen und einem Abend ihre Module belegen können (beileibe nicht alle wollen dies) und lassen diese Studierenden zuerst sich einschreiben, weil sie weniger Zeitflexibilität haben. Auch Studierende mit Elternpflichten oder eingeschränkter Mobilität kriegen diese Vorzugsbehandlung. Ansonsten mischen wir die Studierenden horizontal – über die Studiengänge, weil etliche Module für mehr als einen Studiengang gelten – und vertikal über die Jahrgänge sowie über die drei Studienmodelle.

Worauf muss man als Bildungsanbieter unbedingt achten, damit die Studierenden bei der Stange bleiben?

„Bei der Stange halten“ heißt für mich, dass wir Frühaussagen aus den falschen Gründen – das heißt bei geeigneten Studierenden – vermeiden müssen. Das ist meines Erachtens eine Frage der Kultur, des Umganges miteinander und der Qualität der Unterrichte, hat also weniger mit einem flexiblen Studienmodell zu tun. Letzteres birgt aber die Gefahr, dass die Studierenden sich verzetteln, ihre Möglichkeiten gar nicht kennen usw. Bei unserem Modell

schreiben sich die Studierenden selbstständig ein für die Module, zu deren Besuch sie sich fit fühlen. Die Studierenden müssen also gut informiert sein, damit sie diese Aufgabe wahrnehmen können, denn Individualisierung und Flexibilität heißt nicht Beliebigkeit.

Für die Studierenden sicherlich nicht ganz einfach.

Unser Konzept stellt höhere Anforderungen an die Studierenden in punkto Selbsteinschätzung und Selbstorganisation. Einigen fällt dies schwer, das geht bis zum Scheitern wegen fehlender Selbstkompetenz. Diese Herausforderung an die Studierenden sehen wir positiv. Aus unserer Sicht ist das kein Nachteil des Konzeptes, sondern ein Vorteil. Wir fühlen uns aber verpflichtet, den neuen Studierenden Unterstützung anzubieten. Das tun wir in Form des sogenannten CoachING, einer Studienberatung, die im 1. Semester obligatorisch ist und danach fakultativ weitergeführt werden kann. Für diese Aufgabe ausgebildete Dozierende übernehmen dieses CoachING und erhalten dafür eine entsprechende Kompensation. Obligatorisch ist eine Teilnahme zu Beginn des Studiums, weil Studierende, die es dringend nötig hätten,

dies oftmals nicht einsehen wollen. Desweiteren haben wir ein Tutorat und ein Mathematik- sowie Programmierzentrum für Studierende, die eine zusätzliche Unterstützung neben dem regulären Unterricht benötigen.

Aus welchen anfänglichen Fehlern haben Sie gelernt?

Eigentlich hat es bei der Einführung dieses Konzeptes erstaunlich gut geklappt. Die Studierenden waren klar offener dafür als die Dozierenden. Organisatorisch haben wir uns über Wasser gehalten durch den Einsatz von Tools für die Planung und die Moduleinschreibung. Unser großer Irrtum war, dass wir glaubten, die Studierenden merken selber früh genug, ob sie bei uns am richtigen Platz sind. Wir unterschätzten schlicht die Wirksamkeit der Verdrängungstaktiken. Darauf reagierten wir mit der Einführung eines Assessments, das heißt einer internen Abklärung der Studierfähigkeit. Nach 2 Semestern kann dieses Assessment bestanden sein, ansonsten greifen wir in die persönliche Studienplanung ein. Wir optimieren dann auf Sicherheit, während die Studierenden dazu tendieren, eine Risikostrategie zu fahren und auf Geschwindigkeit zu

„Unser großer Irrtum war, dass wir glaubten, die Studierenden merken selber früh genug, ob sie bei uns am richtigen Platz sind. Wir unterschätzten schlicht die Wirksamkeit der Verdrängungstaktiken.“

optimieren. Nach 4 Semestern muss das Assessment bestanden sein, sonst führt dies zum Ausschluss. Auch die Assessmentregelung ist für alle drei Studienmodelle identisch. Ziel ist es, chancenlose Studierende früh auf einen anderen Weg zu weisen. Unser Ziel ist nicht, Härtefälle nach zum Beispiel 8 Semestern zu vermeiden. Diese gibt es und solange sie selten auftreten, darf es sie auch geben. Ein zweiter Irrglaube war, es allen recht machen zu müssen. Wir tun unser Bestes für eine flexible Organisation und arbeiten für die Optimierung auch eng mit der Studierendenvertretung zusammen, wir garantieren aber nicht den persönlichen Wunschstundenplan für alle.

Was würden Sie anderen Hochschulen, die Ähnliches planen, unbedingt raten?

Nehmen Sie Kontakt mit mir auf, ich sende Ihnen gerne unsere Dokumentationen.

Als wir unser momentanes Ausbildungskonzept im Jahr 2006 einführten, war es ziemlich revolutionär. Für die Studierenden war es hingegen normal, da sie gar nichts anderes kannten von einer Hochschule. Die Dozierenden taten sich zum Teil schwer damit und es brauchte einige Überzeugungsarbeit, das neue Konzept seriös zu testen

und nicht zu torpedieren. Das hat sich mittlerweile gelegt.

Wenn wir die Studierenden horizontal und vertikal und diagonal mischen, dann erfordert das einheitliche Prozesse und Strukturen, sonst passen die Bausteine nicht zusammen. Eine Doktrin ohne Kompromisse ist darum sehr empfehlenswert, ebenso ein Doktrinwächter für die Betriebsphase, damit die Doktrin nicht schleichend unterhöhlt wird. Die Verlockung ist groß, lokal zu optimieren, sprich zum Beispiel für ein Modul eine Sonderregelung zu treffen. Es geht aber um ein globales Optimum, das heißt um die Ausbildung als Ganzes.

Ferner empfehle ich, so viel wie möglich von andern zu kopieren, dies aber sorgfältig auf die eigenen Verhältnisse und Möglichkeiten zu adaptieren. Danach soll man sagen dürfen, es sei eine Eigenentwicklung und man hat die unbedingt notwendige Passung.

Ich muss aber zugeben, dass wir an der FHNW eine sehr hohe Autonomie haben. Ohne diese hätten wir die Ausbildung nicht so stark umstellen können.

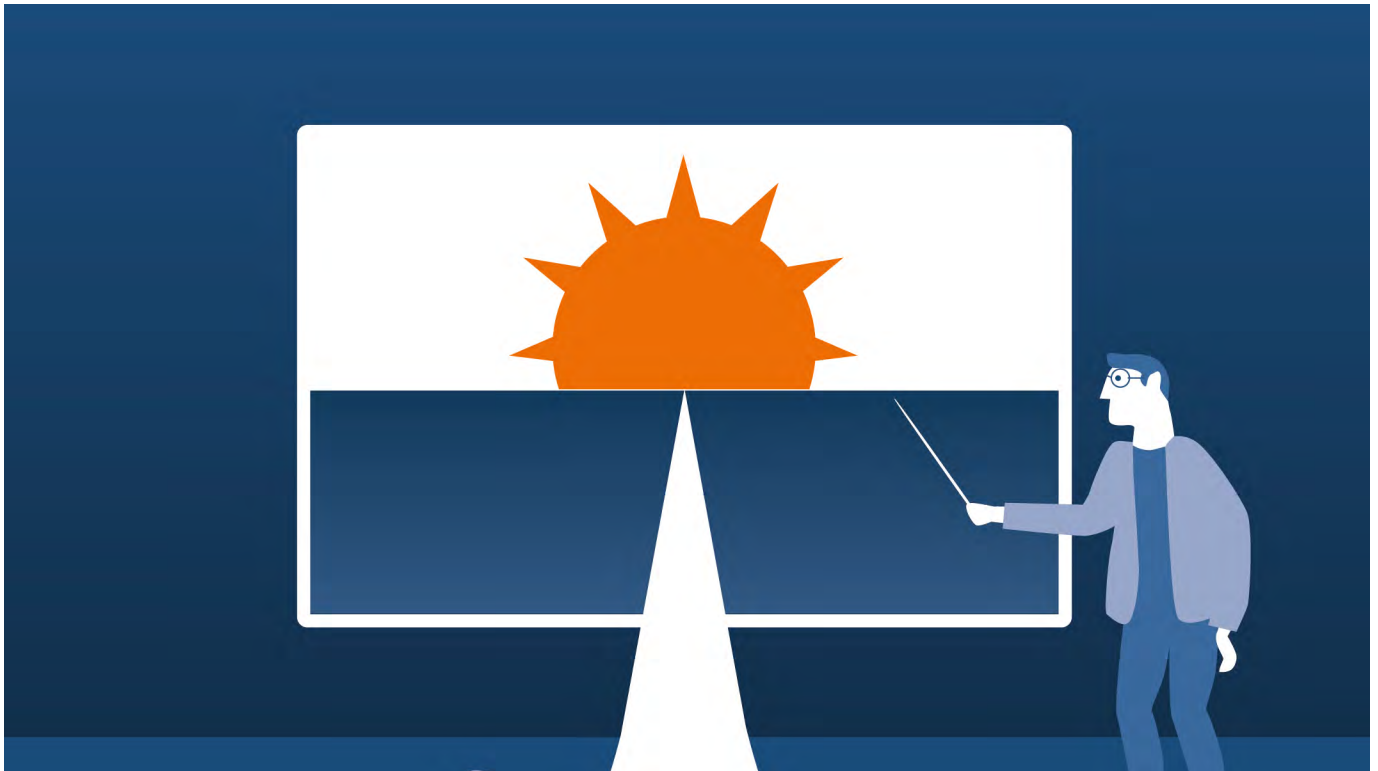
In Deutschland ist die Zahl der berufsbegleitenden Masterstudiengänge höher als die der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge. Welche Argumente sprechen aus

Ihrer Sicht für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge?

Das Interesse daran ist das beste Argument, ich habe wirklich Freude an den 35 Prozent berufsbegleitend Studierenden und den 20 Prozent im Teilzeitmodell. Erstere haben übrigens eine höhere Dropout-Quote, was an der Doppelbelastung der Studierenden liegt und nicht an deren Fähigkeiten. In der Schweiz geht der übliche Weg an die Fachhochschule über eine Berufslehre mit zusätzlichem sogenanntem Berufs-Abitur. Studieninteressierte mit einem gymnasialen Abitur müssen vor Studienbeginn ein einjähriges Praktikum in der Industrie absolvieren. Diese Gruppe macht nur einen kleinen Teil unserer Studierenden aus. Die allermeisten Studierenden haben also eine abgeschlossene Berufslehre in Branchen mit Fachkräftemangel. Da bietet sich ein berufsbegleitendes Bachelorstudium wirklich an.

Und was spricht dagegen? Kann das jede Hochschule und wann sollte man lieber Abstand davon nehmen?

Nach meiner Auffassung gibt es einen guten Grund, kein berufsbegleitendes Studienmodell anzubieten: wenn es die Hochschule zu teuer kommt. Ob Interessentinnen und Interessenten da



sind, weiß man erst dann, wenn man es ausprobiert hat. Wenn man spezielle Klassen führt für die berufsbegleitend Studierenden, dann muss man jedes Jahr zittern, ob genügend Anmeldungen kommen. Und wenn es dann sogar zu viele sind, steigen die Kosten wieder sprunghaft an. Unser Modell, das Flexibilität im persönlichen Studienverlauf kombiniert mit Einheitlichkeit in der Studienorganisation, skaliert in dieser Hinsicht viel besser. Für kleine Hochschulen taugt es nicht, große Hochschulen könnten mit separaten Organisationen für die unterschiedlichen Modelle arbeiten. Für eine mittelgroße Hochschule wie die unsere ist das flexible Modell entscheidend für die Machbarkeit.

Die Schweiz hat mit den CAS Certificates of Advanced Studies und DAS Diploma of Advanced Studies kürzere wissenschaftliche Weiterbildungsformate etabliert, die sich seit einiger Zeit auch in deutschen Hochschulen verbreiten: Wie sind ihre bisherigen Erfahrungen mit solchen Kurzformaten?

Erfolg oder Misserfolg bei den Weiterbildungsangeboten ist simpel eine Frage der Teilnehmerzahl. Die Inhalte und die Formate – die „Dosierungen“ – müssen passen zu den Wünschen und

Möglichkeiten der Teilnehmenden. Die Weiterbildung ist einer der vier Leistungsaufträge der Fachhochschulen, aber mit der gesetzlichen Auflage, dass sie selbsttragend sein muss. Das heißt: die Weiterbildungsangebote sind strikt marktorientiert.

Wie reagiert die Abnehmerseite?

Die Interessen sind sehr unterschiedlich: Firmen möchten gerne kurze und maßgeschneiderte Angebote (also CAS), damit ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht zu oft abwesend sind. Die Teilnehmenden hätten lieber umfangreichere Ausbildungen – also MAS Master of Advanced Studies – mit einem schönen Diplom und Titel. Es gibt durchaus Gebiete, wo man mit drei CAS und einer Thesis zu einem MAS kommen kann, das ist aber nicht überall möglich.

Neben der Konkurrenz der verschiedenen Interessenlagen gibt es noch die Konkurrenz zwischen den verschiedenen Anbietern, denn nicht nur die Fachhochschulen bearbeiten diesen Markt. Momentan gibt es bei uns eine Grundsatzdiskussion, wer was anbieten darf und soll. Eine technische Hochschule darf sicher eine Weiterbildung in Mikroelektronik anbieten. Aber müssen die Teilnehmenden einen Bachelor- oder Masterabschluss haben

oder reicht auch eine fundierte Berufserfahrung? Immerhin erhalten diese Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer das Zertifikat einer Fachhochschule. Darf eine technische Hochschule auch ein Weiterbildungsangebot in Projektleitung anbieten oder ist das zu sehr auf Softskills reduziert? Gerade solche Angebote laufen gut. Noch größer ist die Nachfrage, wenn im Titel Begriffe wie „strategisch“ und „Management“ vorkommen.

Und wie stehen Sie als Hochschulvertreter zu dieser Frage?

Ich persönlich sehe diese Frage gelassen: Wir müssen einen Konsens finden, wer vernünftigerweise was nicht machen soll. Und wir dürfen nicht das Renommee einer Hochschule ausnutzen gegenüber anderen Anbietern. Vielmehr sollten wir uns darauf konzentrieren, was andere Anbieter nicht können: die forschungsnahen Themen nach außen tragen. Den Rest entscheidet der Markt. Es braucht dann aber auch die Gelassenheit, den Erfolg der Weiterbildung einer Fachhochschule nicht rein am Umsatz zu messen, sonst ist die Selbstbeschränkung schnell weg. //



ES GEHT AUCH GANZ ANDERS

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für breite Bevölkerungsschichten zu öffnen, hat in Finnland und Großbritannien Tradition. Ein Blick in diese beiden Länder zeigt, wie verschieden in Europa wissenschaftliche Weiterbildung organisiert wird. Trotz des Vorbildcharakters der Schweiz für Deutschland im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung können die geteilten Ziele lebenslangen Lernens mit ganz unterschiedlichen Modellen erreicht werden.

FINNLAND

Im finnischen Weiterbildungssystem stellen Hochschulen mit in den 1970er-Jahren umfassend aufgebauten Einrichtungen zur Erwachsenenbildung einen wichtigen Baustein dar. Im Bereich der nichtformalen Bildung („liberal adult education“) gibt es ein breites Spektrum an Angeboten mit Zertifikatsabschlüssen. Diese Kurzformate stehen prinzipiell allen Weiterbildungsinteressierten offen und zielen sowohl auf Basisqualifikationen und Angebote der Persönlichkeitsentwicklung als auch auf die Vertiefung der fachlichen Kompetenzen von akademisch qualifizierten Personen ab.

Im Vergleich zu Deutschland zeichnet sich das gesamte finnische Weiterbildungssystem durch große Flexibilität und Kohärenz aus. Berufliche und höhere Bildung sind eng miteinander verwoben und somit funktioniert auch die Anrechenbarkeit vorhandener Kompetenzen und Qualifikationen aus beiden Bereichen gut. Die Basis dafür bilden gemeinsame Qualifikationsrahmen sowie übergreifende Qualitätsstandards.

GROSSBRITANNIEN

Wie das grundständige Studium folgt auch die wissenschaftliche Weiterbildung im Vereinigten Königreich einer ausgeprägt marktwirtschaftlichen Logik. Eine strikte Abgrenzung zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständiger Lehre wie in Deutschland gibt es nicht. Auch die Gebühren für die jeweiligen Angebote sind ähnlich. Eine zentrale Rolle für die wissenschaftliche Weiterbildung

im Vereinigten Königreich spielt die „Open University“. Unter dem Leitspruch „learn and live“ spricht sie besonders Zielgruppen an, die sonst keine Hochschulbildung erlangen können. An dieser besonderen Hochschule können etwa berufstätige Erwachsene ohne Zugangsvoraussetzungen studieren. Durch den niederschweligen Zugang zur Hochschulbildung fördert sie deren Öffnung. //

ZUM WEITERLESEN

Eurydice (2018): Key Features of the Education System – Finland. Online unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

Geldermann, Brigitte; Schade, Susanne (2009): Continuing Higher Education in the United Kingdom. In: Hanft, A.; Knust, M. (Hrsg.): Continuing Higher Education and Lifelong Learning. An international comparative study on structures, organisation and provisions. Heidelberg, London, New York: Springer, S. 215–246

„Der Boom der Kurzformate stellt das traditionelle Muster der Hochschulbildung infrage, wonach akademische Bildung vornehmlich in Form von Studiengängen vermittelt wird, deren erfolgreicher Abschluss zum Erwerb eines akademischen Titels führt.“

Dr. Sigrun Nickel und Dr. Nicolas Reum, CHE – Centrum für Hochschulentwicklung

UNSERE PARTNER UND EXPERTEN

DUZ Spotlight – Gute Praxis international entsteht in Kooperation mit dem CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh.
www.che.de

Redaktionsleitung:

Angelika Fritsche (DUZ)

Redaktion dieser Ausgabe:

Dr. Sigrun Nickel (CHE), Veronika Renkes (DUZ),

Dr. Nicolas Reum (CHE)

Layout: Barbara Colloseus

Illustrationen: Ajo Galván

Korrektur: Benita von Behr

Sie haben Anmerkungen oder Anregungen?

Schreiben Sie uns: duz-redaktion@duz-medienhaus.de
