

Petersen, Jürgen [Hrsg.]
**hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an
Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven**

Wien : Facultas 2023, 309 S.



Quellenangabe/ Reference:

Petersen, Jürgen [Hrsg.]: hochschul|bildung weiter|gedacht. Lebensbegleitendes Lernen an
Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven. Wien : Facultas 2023, 309 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-284524 - DOI: 10.25656/01:28452

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-284524>

<https://doi.org/10.25656/01:28452>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

weiter|gedacht hochschul|bildung

Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen:
Standpunkte und Perspektiven

hochschul|bildung weiter|gedacht
Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen:
Standpunkte und Perspektiven

weiter|gedacht **hochschul|bildung**

Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen:
Standpunkte und Perspektiven

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

© 2023 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas, Wien

Alle Rechte vorbehalten

Die Textbeiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder der
Herausgeberin wieder.

Herausgeberin:

AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria,
Dr. Jürgen Petersen, Franz-Klein-Gasse 5, 1190 Wien

Konzept und Redaktion: Barbara Birke, Georg Winkler

Satz: Barbara Mitterauer

Grafisches Konzept: d-licious Köck und Rastbichler Grafik Design OG

Druck: Facultas AG

Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-2419-9 (Print)

ISBN 978-3-99111-787-2 (epdf)

Inhalt

Vorwort	9
von Thomas Bieger und Eva Werner	

hochschul bildung weiter gedacht. Einleitung	13
von Georg Winkler und Barbara Birke	

Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“

Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens. Herausforderungen aus Perspektive der Hochschulsystem-Governance	25
von Elmar Pichl	

Umbau statt Ausbau: Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen	35
von Elena Wilhelm	

Universitäts- und Hochschullehrgänge seit der „Weiterbildungsnovelle“ aus juristischer Perspektive	55
von Anna Obereder	

Universitäten als Orte des Lebensbegleitenden Lernens aus Sicht des AUCEN	89
von Daniela Jäger	

Das „Weiterbildungspaket“ an Pädagogischen Hochschulen zwischen Vision und Realität – ein Zwischenbericht	101
von Irmgard Plattner	

Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung an Fachhochschulen. Rahmenbedingungen für Formatentwicklung und Qualitätssicherung	125
von Katalin Szondy	

Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Gleichwertig, nicht gleichartig. Fragen an die Qualität und Qualitätssicherung neuer hochschulischer Weiterbildungsangebote in Österreich 141

von **Jürgen Petersen**

Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Pädagogische Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“ 161

von **Josef Oberneder** und **Paul Reinbacher**

Qualität und Transparenz von Zertifikatsangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht aus dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW 175

von **Jan Ihwe** und **Milena Müller**

Studien- und Angebotsformate in der hochschulischen Weiterbildung

Reform der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Praxisbericht der Universität für Weiterbildung Krems 197

von **Sabrina Oppl** und **Christina Gruber**

Die Weiterbildungsnovelle: Chancen und Risiken aus der Perspektive der Pflegewissenschaft 211

von **Mario Prast** und **Doris Schlömmner**

Neue Formate in der Weiterbildung – Angebote unter Berücksichtigung der Erwartungen von Studierenden 219

von **Bettina Schauer-Frank**, **Nadja Rathmanner** und **Claudia Schlögl**

Micro-Credentials an Hochschulen: Überblick und Diskussion
qualitätsrelevanter Fragestellungen in Österreich 231
von **Agnes Witzani** und **Reinhard Jakits**

Micro-Credentials – Pragmatische Ansätze für die Einlösung
großer Versprechen 253
von **Elke Katharina Wittich**

Durchlässigkeit

Durchlässigkeit gestalten: Fördernde und hindernde Faktoren 271
von **Christina Raab**

Permeability rather than transition: Lifelong learning at MTU.
An Irish example 285
by **Irene Sheridan**

Anhang

Zielsetzungen des „Weiterbildungspakets“ 297

Autor*innenverzeichnis 301

Vorwort

Technologischer Wandel, die wachsende Nutzung künstlicher Intelligenz, veränderte Ansprüche der Gesellschaft bezüglich Sicherheit, der Klimawandel, geopolitische Krisen und wirtschaftliche Turbulenzen bis hin zum disruptiven Wandel ganzer Branchen, die zunehmende Verrechtlichung immer größerer Bereiche von Wirtschaft und Gesellschaft, der gesellschaftliche Wandel generell – das sind nur einige Faktoren, die unser Leben und unsere Arbeitswelt immer stärker verändern. Vor diesem Hintergrund kommt dem Lebensbegleitenden Lernen an Hochschulen besondere Bedeutung zu, um dem Auftrag der Hochschulen, mit Weiterbildungs- und Weiterqualifizierungsangeboten zur Bewältigung der mit den dynamischen Entwicklungen verbundenen Herausforderungen beizutragen, gerecht zu werden. Dementsprechend muss und will sich auch die AQ Austria als für die externe Qualitätssicherung im Hochschulbereich zuständige Organisation mit dieser wichtigen Aufgabe und Funktion von Hochschulen befassen und als Expert*innen-Organisation die Hochschulen bei der Erfüllung dieser Aufgabe unterstützen. Wie immer bei sich verändernden Aufgabenstellungen sind auch bei der Weiterentwicklung der Hochschulischen (Weiter-)Bildung verschiedene Spannungsfelder zu beachten. Beispiele dafür sind:

- **Das Zusammenspiel von Grundausbildung und Weiterbildung:** Grundausbildung muss Orientierung bieten sowie Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln, auf denen später fach- und berufs(feld)orientiert aufgebaut werden kann. Im zunehmenden Wettbewerb um Studierende und „best talents“ neigen Hochschulen dazu, Grundausbildungen mit einem engen Fach- und Berufsfeldbezug anzubieten und damit den Studierenden den Blick auf die größeren Zusammenhänge und den Erwerb von Grundkompetenzen vorzuenthalten. Hier braucht es eine kritische Diskussion, welche Fähigkeiten eine hohe, welche eine kurze Verjähungszeit aufweisen, welche Kompetenzen mit Blick auf aktuelle und zukünftige Entwicklungen besonders wichtig sind und somit für die Grundausbildung respektive die Weiterbildung zu berücksichtigen sind.
- **Die Frage der Ausrichtung: Reine Marktorientierung oder Orientierung an den Kernkompetenzen der Hochschule?** Hochschulen, ganz besonders öffentliche, stehen unter einem wachsenden Druck, sich in ihrem Umfeld gesellschaftlich zu legitimieren. Eine gute Möglichkeit dazu

sind „maßgeschneiderte“ bzw. Nachfrage-orientierte Weiterbildungsangebote; aber jedem gesellschaftlichen Anliegen oder bestimmten Angebotswünschen von Absolvent*innen, der Praxis oder von Organisationen unreflektiert nachzugeben verschafft zwar kurzfristig Goodwill und Akzeptanz, birgt aber die Gefahr, Ressourcen zu überdehnen und damit nicht die geforderte Qualität bieten zu können. Auch hier braucht es in den Hochschulen eine kritische Diskussion und Reflexion, welche Angebote nachhaltig auf der Basis der vorhandenen oder zu entwickelnden Kernkompetenzen angeboten werden können und sollen.

- **Finanzierung im Zwiespalt zwischen öffentlichen Aufgaben und Verantwortung von Wirtschaft und Individuum:** Qualitätsvolle hochschulische Weiterbildung anzubieten kostet, auch wenn auf bestehende Ressourcen und Kompetenzen aufgebaut werden kann. Dabei dürfen mögliche Synergien mit den anderen Tätigkeiten der Hochschule aber nicht überschätzt werden, um die personelle und ökonomische Basis für die Erfüllung der Aufgaben in der Grundausbildung und der Forschung nicht zu gefährden. Hier braucht es eine Diskussion um die wahren Kosten und vorhandenen und einsatzbaren Ressourcen und darüber, wie diese, entsprechend dem anfallenden Nutzen und den erwünschten Transfers, zwischen der öffentlichen Hand, den Arbeitgebern sowie den Individuen aufzuteilen sind.
- **Einheit/Struktur in der Vielfalt der Angebots- und Lehr-/Lernformate:** Die Formen der Angebote sind im Bereich der Weiterbildung noch diverser als bei der Grundausbildung. Die Frage der Angebotsform – ob Weiterbildungslehrgang mit Abschlussgrad oder „nur“ Micro-Credential –, die Fragen der Durchlässigkeit wie z. B. die Anerkennung von Micro-Credentials und Zertifikatskursen für Degree-Programme, die Lehr-/Lern-Settings (online, vor Ort, hybrid, synchron, asynchron), die Zusammenarbeit mit Dritten wie z. B. internationalen Zertifizierern, Branchenverbänden oder anderen Hochschulen – all diese vielfältigen Fragen müssen beantwortet werden. Und auch hier braucht es eine ehrliche Diskussion, was man wie nutzen will, aber vor allem auch eine ehrliche Diskussion darüber, was eine Hochschule leisten kann, tun möchte, tun will respektive nicht tun sollte.

Am Ende geht es immer um die Balance zwischen Wahrnehmung von Chancen und die Erfüllung breiter, oft impliziter öffentlicher Erwartungen; es geht aber

auch um Mut zu Fokus, zu Innovation und gleichzeitig auch um Verzicht und Mut zum Nein-Sagen.

Die angeführten Beispiele von Spannungsfeldern zeigen, dass es gilt, mit Bedacht durchaus heikle Entscheide auf politischer, strategischer und operativer Ebene zu treffen. Mit diesem Sammelband und seinen vielseitigen Beiträgen möchte die AQ Austria den Entscheidungsträgern auf politischer Ebene, den Trägern von Hochschulen, den Hochschulleitungen, den Programmverantwortlichen und Dozierenden eine Orientierung und im Optimalfall eine Entscheidungshilfe bieten.

Wir danken den Kolleg*innen der AQ Austria sowie allen Autor*innen sehr herzlich für ihre Beiträge und die gute Zusammenarbeit.

Univ.-Prof. Dr. Thomas Bieger
Präsident der AQ Austria

Prof.ⁱⁿ (FH) em. Mag.^a Eva Werner
Vizepräsidentin der AQ Austria

weiter|gedacht hochschul|bildung

Einleitung

von **Georg Winkler** und **Barbara Birke**

Die aktuellen bildungspolitischen Reformen und Entwicklungen haben grundlegende Auswirkungen auf das Lebensbegleitende Lernen an Hochschulen. In Österreich wurden mit dem sogenannten „Weiterbildungspaket“¹ neue Studienformate in der hochschulischen Weiterbildung etabliert, einheitliche Regelungen hinsichtlich Zugang und Umfang der Weiterbildungslehrgänge, die zu einem akademischen Grad führen, geschaffen und die Vorgaben zur internen und externen Qualitätssicherung erweitert. Mit der Reform zielte der Gesetzgeber darauf ab, „Universitäten und Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens (LLL)“ zu stärken, neue „Möglichkeiten zum Ausbau von Leistungen und Angeboten der Universitäten und Hochschulen als begleitende Akteure des LLL“ zu eröffnen und die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien (auch im internationalen Kontext) zu klären (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 1 f.).² Gleichzeitig hat auf europäischer Ebene und auch in Österreich die Debatte über Micro-Credentials als Instrumente des Lebensbegleitenden Lernens (vgl. Rat der Europäischen Union 2022) an Fahrt aufgenommen. Beide Entwicklungen sind mit neuen Perspektiven in der Umsetzung von Studienangeboten und -formaten verbunden und mit für das Lebensbegleitende Lernen zentralen Fragen zu Qualität, Qualitätsmanagement und Durchlässigkeit in der Hochschulbildung verknüpft. Für die AQ Austria sind sie deshalb Anlass, im vorliegenden

1 Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden“, BGBl I Nr. 177/2021.

2 Die vom Gesetzgeber in den gesetzlichen Erläuterungen angeführten Eckpunkte und Ziele der Reform sind im Anhang wiedergegeben (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP).

Sammelband aktuelle Standpunkte und Perspektiven des Lebensbegleitenden Lernens an Hochschulen zu sammeln und zu diskutieren.

Bei der Auswahl der zum Sammelband beitragenden Autor*innen wurde ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, Stimmen aus sämtlichen österreichischen Hochschulektoren (öffentliche und private Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen) einzubeziehen. Gleichzeitig wurden auch die Perspektiven des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie der externen Qualitätssicherung berücksichtigt.

Die AQ Austria hat die folgenden vier teilweise miteinander verwobenen Themenschwerpunkte als besonders zentral identifiziert, entlang derer die Publikation aufgebaut ist:

- Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“
- Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung
- Studien- und Angebotsformate
- Durchlässigkeit

1 Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“

Eines der Ziele des „Weiterbildungspakets“ besteht darin, Hochschulen als „Orte des Lebensbegleitenden Lernens“ (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 1) zu stärken. Die Beiträge im Themenschwerpunkt beschäftigen sich u. a. mit der Frage, wie dieses Ziel erreicht werden kann, welche Perspektiven und Möglichkeiten sich durch das „Weiterbildungspaket“ eröffnen und wo es an seine Grenzen kommt. Darüber hinaus wird thematisiert, welche Auswirkungen die im „Weiterbildungspaket“ eingenommene Perspektive auf Hochschulen als „Orte des Lebensbegleitenden Lernens“ auf das Selbstverständnis und die Aufgaben der Hochschulen hat.

Der Beitrag von **Elmar Pichl**, Sektionschef der Hochschulektion im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, verortet das „Weiterbildungspaket“ im Rahmen einer grundlegenden Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen aus Perspektive der Hochschulsystem-Governance. Dabei benennt er wesentliche bildungspolitische Kernthemen (Durchlässigkeit, Anerkennung, Micro-Credentials, Wettbewerb und

Qualitätssicherung, Finanzierung, Kooperation), die den Hochschulbereich aktuell und auch in Zukunft beschäftigen werden.

Elena Wilhelm, Leiterin der Hochschulentwicklung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Mitglied im Board der AQ Austria, argumentiert ausgehend von einem Ländervergleich der hochschulischen Weiterbildung in der Schweiz, in Deutschland und Österreich, warum die Zukunft der Weiterbildung den Kleinformaten im Baukastensystem gehört. Darauf aufbauend formuliert sie offene Fragen zu den neuen gesetzlichen Regelungen in Österreich und entwickelt sieben Thesen, die Hochschulen insgesamt (und nicht nur den Bereich der Weiterbildung) als Orte des Lebensbegleitenden Lernens erfassen.

Die Juristin **Anna Obereder** legt in ihrem Fachbeitrag eine umfassende Auseinandersetzung mit den juristischen Implikationen des „Weiterbildungspakets“ vor. Sie analysiert das System, das der Gesetzgeber mit der Reform für den Bereich der Hochschul- bzw. Universitätslehrgänge geschaffen hat, und klärt dabei auch die Frage nach potenziell über den Weiterbildungsbereich hinaus wirkenden Veränderungen.

Daniela Jäger, ehemals Vorstandsmitglied im Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung der österreichischen Universitäten AUCEN und zudem Leiterin der Koordinationsstelle für universitäre Weiterbildung an der Universität Innsbruck, rückt in ihrem Essay die Frage ins Zentrum, ob das „Weiterbildungspaket“ als Beitrag zum Paradigmenwechsel an Österreichs Universitäten hin zu Lifelong Learning Universities gesehen werden kann. Davon ausgehend diskutiert sie Chancen und Herausforderungen des „Weiterbildungspakets“ für Universitäten und leitet aus diesen weiterführenden Entwicklungsbedarf ab.

Irmgard Plattner, ehemals Vizerektorin für Forschungs- und Entwicklungsangelegenheiten an der Pädagogischen Hochschule Tirol, bespricht in ihrem Beitrag die besonderen Voraussetzungen und Anforderungen an Pädagogische Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens. Basierend auf einer Umfrage unter den Pädagogischen Hochschulen skizziert sie erste Entwicklungstendenzen, die sich in diesem Sektor, in dem Weiterbildung eine ganz zentrale Rolle spielt, im Anschluss an das „Weiterbildungspaket“ ergeben.

Katalin Szondy, Expertin für Curriculumsentwicklung an der Fachhochschule St. Pölten und Mitglied im Team der Nationalen Expert*innen für den Europäischen Hochschulraum, setzt sich in ihrem Aufsatz mit den Rahmenbedingungen für das Lebensbegleitende Lernen an Fachhochschulen

auseinander. Ausgehend von den Veränderungen durch das „Weiterbildungspaket“ fragt sie nach Chancen und Herausforderungen, die sich für den Fachhochschulsektor ergeben, und legt dabei einen besonderen Schwerpunkt auf das Thema der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung.

2 Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Mit dem „Weiterbildungspaket“ wurde in Österreich auch die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Hochschullehrgänge neu geregelt. Lehrgänge können nun in allen Hochschulsektoren (also auch von Privathochschulen und -universitäten) ohne Ex-ante-Akkreditierung eingerichtet werden. Für Fachhochschulen und Privathochschulen bzw. -universitäten gilt allerdings (weiterhin) die Einschränkung, dass Lehrgänge nur in jenen Fachrichtungen angeboten werden können, in denen auch akkreditierte ordentliche Studiengänge bestehen (§ 9 Abs. 1 FHG; § 10a Abs. 1 PrivHG), öffentliche Universitäten können Universitätslehrgänge in ihrem Wirkungsbereich einrichten (§ 56 Abs. 1 UG). Im HS-QSG wurde mit § 26a außerdem ein anlassbezogenes Ex-post-Überprüfungsverfahren für Lehrgänge, die mit einem akademischen Grad enden, eingeführt. Dieses sieht vor, dass das BMBWF – bei begründeten, nicht ausräumbaren Zweifeln an der qualitativen Durchführung eines Lehrganges – eine Überprüfung durch die AQ Austria veranlassen kann.

Das Themenfeld „Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung“ hat nicht zuletzt aufgrund der im Gesetz festgehaltenen Gleichwertigkeit (aber nicht Gleichartigkeit) ordentlicher und außerordentlicher Studien zusätzlich an Relevanz gewonnen. Vom Postulat der Gleichwertigkeit ausgehend, setzt sich **Jürgen Petersen**, Geschäftsführer der AQ Austria, in seinem Beitrag mit der Qualitätssicherung der Weiterbildungslehrgänge auseinander.

Josef Oberneder, Organisationsentwickler und ehemaliger Vizerektor für Hochschulmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (PH OÖ), und **Paul Reinbacher**, Professor für Bildungs- und Qualitätsmanagement an der PH OÖ, eröffnen in ihrem sozialwissenschaftlich bzw. systemtheoretisch fundierten Beitrag eine analytische Perspektive auf die Themenfelder Qualität und Qualitätsmanagement in der

Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen. Dabei kritisieren sie die weiterhin vorherrschende „Organisationsvergessenheit“, die für das Qualitätsmanagement aus Sicht der Autoren ein zentrales Problem darstellt.

Jan Ihwe und **Milena Müller** stellen ausgehend von den rechtlichen Grundlagen für die hochschulische Weiterbildung in Deutschland bzw. Baden-Württemberg aktuelle Initiativen zur Förderung der Transparenz und Qualität in der Weiterbildung vor. Der Blick nach Deutschland lohnt sich auch deshalb, weil hier ein konkretes externes Qualitätssicherungsverfahren für Angebote unterhalb der Studiengangebene entwickelt wurde.

3 Studien- und Angebotsformate in der hochschulischen Weiterbildung

Das „Weiterbildungspaket“ hat die gesetzlichen Voraussetzungen für Studien- und Angebotsformate in der Weiterbildung grundlegend verändert: Mit dem außerordentlichen Bachelorstudium und dem Bachelor bzw. Master Professional wurden neue Studienformate und -abschlüsse eingeführt. Es wurden einheitliche Vorgaben zur Bezeichnung der akademischen Grade in der Weiterbildung festgelegt und die Gleichwertigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien wurde gesetzlich verankert.

Neu geregelt wurden auch die Zugangsvoraussetzungen für Hochschullehrgänge, die mit einem akademischen Grad abschließen. Die Zulassung zu den neuen außerordentlichen Bachelorstudien setzt die Hochschulreife und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung voraus. Eine Ausnahme wurde für den Bachelor Professional eingeführt, für den eine einschlägige berufliche Qualifikation oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung als Zulassungsvoraussetzungen definiert sind. Die Zulassung zu außerordentlichen Masterstudien setzt jetzt einen fachlich infrage kommenden Erstabschluss (in Form eines Bachelorstudiums oder eines vergleichbaren Studiums) und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung voraus. Eine Ausnahme wurde für Lehrgänge festgelegt, in denen der akademische Grad „Executive Master of Business Administration“ vergeben wird. Hier kann im Curriculum auch eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden.

Gesetzliche Vorgaben gibt es nun auch hinsichtlich des Mindestumfangs an ECTS-Anrechnungspunkten. Außerordentliche Bachelorstudien müssen 180 ECTS-Anrechnungspunkte umfassen, außerordentliche Masterstudien 120 ECTS-Anrechnungspunkte, wobei der Arbeitsaufwand bei den Masterstudien im Falle von international vergleichbaren Angeboten reduziert werden kann.

Mit dem „Weiterbildungspaket“ wurden Hochschullehrgänge, die zu einem akademischen Grad führen, also „wesentlich engmaschiger geregelt“ (Obereder im vorliegenden Sammelband). Gleichzeitig gewinnen Micro-Credentials als Angebote des Lebensbegleitenden Lernens in der österreichischen Hochschullandschaft zunehmend an Bedeutung.

Die Beiträge im Themenschwerpunkt „Studien- und Angebotsformate“ befassen sich mit diesen Entwicklungen und thematisieren die Auswirkungen des veränderten gesetzlichen Rahmens und der Einführung neuer Studienformate und -abschlüsse auf das Studienangebot an den Hochschulen. Dabei greifen die Autor*innen u. a. Fragen nach der Attraktivität, den Zielgruppen und dem Potenzial der neuen Formate auf.

Die Qualitätsmanagerinnen **Sabrina Oppl** und **Christina Gruber** legen mit ihrem Praxisbericht einen detaillierten Überblick über die weitreichenden Auswirkungen der UG-Novelle des „Weiterbildungspakets“ auf das Angebot an Weiterbildungsstudien an der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) vor. Dabei zeigen sie, wie die UWK die Reformnotwendigkeiten als eine wichtige Chance zur Neu- und Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebote nützt.

Mario Prast, Leiter der Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität (PMU), und **Doris Schlömmner**, Leiterin des Universitätslehrganges Palliative Care an der PMU, setzen sich in ihrem Beitrag mit den Chancen und Risiken des „Weiterbildungspakets“ für gesundheitswissenschaftliche Lehrgänge auseinander. Ein Fokus des Beitrags liegt dabei auf den herausfordernden Auswirkungen durch die veränderten Zugangsvoraussetzungen für Master-Lehrgänge.

Bettina Schauer-Frank, Vizerektorin für Studienangelegenheiten an der Fachhochschule Burgenland, **Nadja Rathmanner**, Lehrgangsleitung an der FH Burgenland Weiterbildung, und **Claudia Schlögl** von der hochschulischen Qualitätssicherung stellen zwei Umfragen zur Attraktivität der neuen akademischen Grade in der Weiterbildung vor. Aus den Ergebnissen folgern sie erste Rückschlüsse zu möglichen Auswirkungen des „Weiterbildungspakets“ auf die Weiterbildungsangebote an der FH Burgenland.

Agnes Witzani und **Reinhard Jakits**, Projektmanager*innen in der AQ Austria, legen mit ihrem Fachbeitrag einen Grundlagenartikel vor, der zentrale Charakteristika von Micro-Credentials zusammenfasst und, unter Berücksichtigung der österreichischen Rahmenbedingungen, qualitätsrelevante Fragestellungen in den Vordergrund rückt.

Elke Katharina Wittich, geschäftsführende Leiterin der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover, ordnet die aktuelle Debatte über Micro-Credentials in den größeren Kontext bildungspolitischer Herausforderungen ein und arbeitet dabei gezielt das inhärente Potenzial der Micro-Credentials heraus. In ihrem Beitrag verdeutlicht sie, dass – wenn man Micro-Credentials ernst nimmt – im Hochschulsystem „ein völliges Umdenken“ erforderlich sein wird.

4 Durchlässigkeit

Lebensbegleitendes Lernen kann nicht ohne Durchlässigkeit gedacht werden. Damit die Durchlässigkeit zwischen Hochschulen, aber auch von der außerhochschulischen Bildung oder vom Beruf in die Hochschulbildung (und wieder zurück) gefördert wird, ist es notwendig, Übergänge und Übertritte zwischen Bildungs- und Lebensbereichen entsprechend zu gestalten und zu unterstützen. Knackpunkte sind dabei die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen und die Ausgestaltung des Zugangs zu Hochschulstudien.

Mit dem neuen Anerkennungsrecht und der Validierung³ beruflich und außerberuflich erworbener Kompetenzen hat der Gesetzgeber im Jahr 2021 einen Paradigmenwechsel vollzogen, der einen erheblichen Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit in der Hochschulbildung leistet. Die Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen ist nun für alle Hochschulsektoren und alle Studienformen (ordentliche und außerordentliche Studien) gesetzlich geregelt (§ 78 UG, § 56 HG, § 12 FHG, § 8 Abs. 4, 5 PrivHG). Die Bestimmungen umfassen die Anerkennung von Kompetenzen, die an Hochschulen, an

3 „Validierung ist ein Verfahren, welches jedenfalls die Verfahrensschritte Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen zum Zweck der Anerkennung als Prüfungen oder andere Studienleistungen umfasst.“ (§ 51 Abs. 2 Z 36 UG)

höheren Schulen⁴ und im Rahmen beruflicher und außerberuflicher Tätigkeiten erworben wurden.

Als Schritt in die entgegengesetzte Richtung könnte sich die bereits zuvor erwähnte Novellierung des Zugangs zu Weiterbildungslehrgängen herausstellen. Während die Festlegung der Zulassungsvoraussetzungen vormals in der Autonomie der Hochschule lag, sind diese nun für Hochschullehrgänge, die zu einem akademischen Grad führen, per Gesetz geregelt und – aufgrund der zusätzlich geforderten mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung – sogar strenger als für ordentliche Studien.

Wie Durchlässigkeit an Hochschulen gestaltet und gelebt werden kann, was hierbei förderlich und hinderlich ist, zeigen die folgenden zwei Beiträge aus Österreich und Irland auf.

Christina Raab, Bologna-Beauftragte der Universität Innsbruck und Nationale Expertin für den Europäischen Hochschulraum, setzt sich in ihrem Fachbeitrag mit fördernden und hindernden Faktoren für die Durchlässigkeit in der Hochschulbildung auseinander. Basierend auf einer Analyse der (mittlerweile geschaffenen) gesetzlichen Voraussetzungen stellt sie wesentliche Werkzeuge und Möglichkeiten vor, die Hochschulen nützen können, um Durchlässigkeit zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernsettings zu gestalten.

Irene Sheridan, Professorin und Leiterin des Extended Campus an der Munster Technological University (MTU), rückt in ihrem Beitrag die Durchlässigkeit zwischen (berufs-)praktisch erworbenen Kompetenzen und der Hochschulbildung in den Vordergrund. Sie geht dabei sowohl auf den nationalen Kontext in Irland als auch auf die Situation an der MTU ein und beschreibt damit Bedingungen, die den Paradigmenwechsel hin zur Durchlässigkeit zwischen formalem und informellem Lernen befördern.

Beitrag und Ziele des Sammelbandes

Der vorliegende Sammelband fasst Standpunkte und Perspektiven zu aktuellen Entwicklungen in der Hochschulbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens zusammen. Er liefert damit wertvolle Einblicke in die Situation des

4 Berufsbildende höhere Schulen und allgemeinbildende höhere Schulen.

Lebensbegleitenden Lernens an den Hochschulen und hilft, die vom „Weiterbildungspaket“ und den Micro-Credentials angestoßenen Veränderungsprozesse besser einschätzen zu können.

Mit dem Sammelband möchte die AQ Austria Anregungen bieten und ein Angebot schaffen, um von den Sichtweisen und Erfahrungen anderer zu lernen. Obwohl die Auswirkungen des „Weiterbildungspakets“ und die künftige Rolle und Bedeutung von Micro-Credentials zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vollständig absehbar sind, liefern die hier versammelten Beiträge wichtige Impulse und Hinweise, wohin sich diese Reise entwickeln wird.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden“, BGBl I Nr. 177/2021. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_I_177/BGBLA_2021_I_177.pdfsig, abgerufen am 16.10.2023.
- Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG).
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG).
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG).
- Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG).
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: Erläuterungen: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 09.08.2023.
- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit (2022/C 243/02). Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022Ho627\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022Ho627(02)&from=EN), abgerufen am 09.08.2023.

Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“

Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens

Herausforderungen aus Perspektive der Hochschulsystem-Governance

von **Elmar Pichl**

1 Warum heute alles anders ist

„Lebe, als würdest du morgen sterben. Lerne, als würdest du ewig leben.“ Dieser aus dem indischen Kulturraum stammende, u. a. Mahatma Gandhi zugeschriebene Aphorismus beschreibt Lernen als das, was es ist: als einen dem menschlichen Wesen innewohnenden, nie abgeschlossenen Prozess. Im Zuge der Menschheitsgeschichte sind Lehr- und Lernprozesse (oder allgemein Bildung und Ausbildung) bald zum Gegenstand von gesellschaftlicher bzw. staatlicher Gestaltung, Strukturierung und Regulierung geworden, deren Ist-Zustände regelmäßig aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen oder technologischen Fortschritts reformiert wurden – manchmal schrittweise, manchmal disruptiv. In der Strukturierung des Bildungsbereichs wurde von jeher mit dem gedanklichen Konzept von Phasen, Stufen oder Qualifikationsniveaus gearbeitet, wie dies in den unterschiedlichen Bereichen sichtbar ist: z. B. in der Einteilung der Bildungsstufen von der Elementar- über die Primar-, Sekundar- bis hin zur Tertiärstufe, aber auch in der beruflichen Bildung (Lehrling, Gesell*in, Meister*in) oder in der Architektur der akademischen Grade (Bachelor, Master, PhD). Nicht nur in der konkreten bildungspolitischen Grundordnung, sondern auch im gesellschaftlichen Denken wurde lange Zeit von einer gewissen Abgeschlossenheit und Nicht-Nachholbarkeit von Bildungsphasen ausgegangen. Das Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ bietet sicherlich mehrere (bildungs-)psychologische Anknüpfungspunkte für Diskussionen, veranschaulicht aber jedenfalls die (frühere?) volkstümliche Vorstellung, dass (Aus-)Bildung nur

etwas für die ersten Lebensjahrzehnte sei. Mit diesem Stereotyp ging die – in früheren Zeiten durchaus auch empirisch belegte – Vorstellung einher, dass eine (gute) (Aus-)Bildung als Bildungsfundament für ein gesamtes Leben ausreichen kann. Das Thema des Nachholens von Bildungsabschlüssen, das Bild atypischer Bildungsbiografien oder das gesellschaftspolitische Anliegen der Durchlässigkeit des Bildungssystems stellen Topoi dar, die erst in den letzten Jahrzehnten in einer zunehmenden Ernsthaftigkeit und Breite in die Bildungspolitik Eingang gefunden haben (für den Hochschulbereich vgl. die Ausführungen im Österreichischen Hochschulplan 2030 bzw. im Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2025–2030). Die in den Industrienationen gestiegene Lebenserwartung, die sich ständig und immer schneller verändernde Wirtschafts- und Arbeitswelt, der stete technologische Fortschritt etc. hatten und haben Auswirkungen auf die Bildungs- und Karrierebiografien der Menschen. Und ob nun der Akademisierung der Berufswelt oder ihrer Überakademisierung das Wort geredet werden will – angesichts eines kontinuierlich weiter anwachsenden Wissensstandes, neuer Technologien und stets größer werdender Gestaltungs- und Herausforderungen sind auch immer höhere (akademische) Qualifikationsniveaus gefordert. War in den 1960er-Jahren der Abschluss des Gymnasiums mit Matura noch ein solides Qualifikationsniveau, um Bankdirektor*in oder Ähnliches zu werden, braucht es dafür seit geraumer Zeit mindestens einen hochschulischen Erstabschluss. Was zu diesen großen Veränderungen noch hinzukommt, ist, dass die Orientierung am nationalen Bildungswesen nicht mehr ausreicht. Die Globalisierung hat nicht nur die Arbeits- und Wirtschaftswelt verändert, sondern auch neue internationale (staatliche wie private) Bildungsanbieter als mitanbietende Akteure auf die Bühne geholt und fordert zurecht von den nationalen Bildungssystemen einen transparenten und verlässlichen Umgang mit Vergleichbarkeit oder Anrechenbarkeit von Bildungsabschlüssen. Jede einzelne dieser Entwicklungslinien – und erst recht das Bündel aller – rückt die Hochschulen ins Zentrum, wenn es darum geht, Lebensbegleitendes Lernen als gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe zeitgerecht und zukunftsorientiert zu gestalten.

„Die Universität bzw. Hochschule konstituierte und realisierte sich über Jahrhunderte hinweg als konkrete, örtliche Stätte, in der – eingebettet in eine spezifische Atmosphäre der Kreativität und Inspiration und unter Verwendung von Forschungs-, Lehr- und Lerninfrastrukturen sowie

-ressourcen – eine im Rahmen von qualitätsgesicherten, mehr oder weniger standardisierten Prozessen ablaufende, persönliche Interaktion zwischen Lernenden und qualifizierten Lehrenden stattfindet. Aus einer gesicherten Qualität heraus, (entlang wissenschaftskanonischer Strukturen) standardisierte Angebote vorhaltend, entstanden verlässliche und berechenbare Institutionen mit (einmal höherer, einmal weniger hoher) Reputation.“ (Pichl 2018, S. 170)

Diese sind nun gefordert,

„sich im Rahmen einer Gesellschaft, die an einem echten Lebenslangen Lernen nicht mehr vorbeikommt, verstärkt als Institutionen der kritischen Reflexion und Wissenskontextualisierung zu positionieren, dem Kreativen und Originellen noch mehr Bedeutung beizumessen und den diversen Lernenden mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus ein Leben lang Angebote zu eröffnen. Dazu muss es gelingen, die Universität in ihrer Einzigartigkeit als rechtlich (Stichwort Wissenschaftsfreiheit), organisatorisch (Stichwort Autonomie) und letztlich auch finanziell privilegierten Ort, an dem die großen Fragen und Ideen der Welt weiterentwickelt sowie gleichzeitig kritisch diskutiert werden können, zu erhalten.“ (ebd., S. 172)

2 Die bisherigen Governance-Maximen

Hochschulen – ob staatliche oder private – erfüllen per se Funktionen, die ihnen a priori ein großes Potenzial für eine Verbreiterung ihres Leistungsspektrums hinein in das Lebensbegleitende Lernen verschaffen: Erstens sind sie auf Wissensgenerierung, Wissensvermittlung und Wissensarchivierung spezialisierte Expert*innen-Organisationen, denen aber in einem zunehmenden Maße am globalen Bildungsmarkt auch eine Vielzahl anderer Leistungsanbieter gegenübersteht. Zweitens genießen sie – entweder ex lege oder über entsprechende Akkreditierungen – das öffentliche Vertrauen in die Qualität ihrer Arbeit und die Sinnhaftigkeit ihrer „Produkte“ und „Dienstleistungen“; letztlich sind sie es ja, die aus ihrer wissenschaftlich-inhaltlichen Kompetenz heraus festlegen, was sinnvolle Curricula bzw. „meaningful degrees“ sind, auf deren Qualität, Wirksamkeit und Wert letztlich Gesellschaft und Wirtschaft als Arbeitgeber vertrauen. Und drittens ist der Großteil der Hochschulen

– zumindest in Europa – in der einen oder anderen Form staatlich finanziert, auch wenn die Weiterbildungsangebote bis dato – mit Ausnahmen – gerade nicht durch staatliche Budgets getragen werden, sondern im Rahmen wirtschaftlicher Tätigkeiten der Hochschulen auf einem Markt mit Marktpreisen angeboten werden.

„Bisher stellte diese Justierung ein zufriedenstellendes System dar, in dem besondere Institutionen – eben Universitäten bzw. Hochschuleinrichtungen – ‚fertige‘, qualitätsgesicherte, reputationstragende Leistungen anbieten, die mit akademischen Graden einhergehen, die wiederum für die Absolvent/inn/en Basis für die weitere berufliche Karriere bzw. den gesellschaftlichen Lebensweg sind. Dieser Justierung stehen nun aber Veränderungen gegenüber, die sich daraus ergeben, dass es mehr und mehr alternative Anbieter gibt, dass Mobilität und Digitalisierung eine neuartige Qualität von Ubiquität entstehen lassen, sowie dass auf der Nachfrageseite der Wunsch nach mehr Personalisierung deutlich artikuliert wird. In diesem Kontext wird insbesondere die Zunahme neuer Anbieter davon begleitet (und begünstigt), dass sowohl das ‚Standard-Angebot‘ an Studien (das so genannte Regel-Studienangebot) als auch die Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit der etablierten Institutionen von Hochschul-Stakeholdern in Gesellschaft und Wirtschaft kritisch gesehen werden. Bestärkt werden die kritischen Analysen auch durch die nicht erfüllten Wünsche nach mehr Modularisierung, Kombinierbarkeit, Anerkennung und Durchlässigkeit in den universitären bzw. hochschulischen Hochschulbildungsweg-Systemen.“ (ebd., S. 173)

Inwieweit mögliche Potenziale gehoben werden können und inwieweit die Hochschulen die Erwartungen an sie als Stätten des Lebensbegleitenden Lernens erfüllen können, hängt auch davon ab, inwieweit bisher geltende Maximen adaptiert oder durch neue ersetzt werden:

Über lange Zeit hinweg war die hochschulische Weiterbildung (in Österreich, aber auch in Deutschland und anderen europäischen Ländern) als „wissenschaftliche Weiterbildung“ aufbauend auf dem Angebot ihrer „ordentlichen Studien“ programmatisch primär mit dem Fokus auf die Weiterbildung von Personen justiert, die bereits über einen hochschulischen Studienabschluss verfügen (daher auch die programmatische Bezeichnung „wissenschaftliche Weiterbildung“). Mit der gesetzlichen Neuordnung der

hochschulischen (!) Weiterbildung („Weiterbildungspaket“, BGBl I 2021/177) versuchte nun der österreichische Gesetzgeber sowohl programmatisch wie auch mit der Ermöglichung neuer Ausbildungsformate den Denk- und Gestaltungsraum für die „hochschulische Weiterbildung“ zu verbreitern (u. a. mit dem Instrument des „Weiterbildungsbachelors“). Eine weitere geltende Maxime ergibt sich im Finanzierungsbereich, der bislang von der Grundlinie getragen ist, dass hochschulische Erstausbildungen (so wie Erstausbildungen generell) innerhalb bestimmter zeitlicher Rahmen finanziell durch den Staat bzw. den Steuerzahler getragen werden, die Weiterbildungsangebote jedoch grundsätzlich privat finanziert werden müssen. Das hat auch dazu geführt, dass sich für Weiterbildungsstudien ein funktionierender Markt etabliert hat:¹ Über 60 österreichische Hochschulen bzw. Universitäten sind in diesem Segment aktiv und schaffen zusammen ein Angebotsspektrum von über 1.000 Weiterbildungsstudien (mit jeweils mehr als 30 ECTS-Anrechnungspunkten), das von rund 30.000 Studierenden in Anspruch genommen wird. Die größte Anbieterin ist dabei die öffentlich-rechtliche (!) auf Weiterbildungsangebote spezialisierte Universität für Weiterbildung Krems. Und letztlich dominierte bis in die Gegenwart herein das Format des „Weiterbildungsmasters“ das hochschulische Angebot im Weiterbildungsbereich – ein Umstand, der durch das neu geschaffene Format des „Weiterbildungsbachelors“ und vor allem durch die Dynamik des Konzepts der „Micro-Credentials“ infrage gestellt wird.

Mit dem „Weiterbildungspaket“ (BGBl I 2021/177) wurde gesetzlich eine umfassende Neuordnung der Fort- und Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen umgesetzt und dabei wurde eine Vielzahl bedeutender Zielsetzungen verfolgt (vgl. dazu die Erläuternden Bemerkungen der Regierungsvorlage, 945 BlgNR 27. GP, S. 1 f.).

„Wohin die Reise mit den hochschulischen Weiterbildungsangeboten und der dahingehenden Nachfrage genau gehen wird, wird sich weisen – ebenso welche Nachjustierungen der Gesetzgeber in diesem Kontext vielleicht aufzugreifen haben wird.“ (Allmayer 2021, S. 189)

Für eine nachhaltige Verankerung der hochschulischen Weiterbildung an den Hochschulen bzw. Universitäten bleiben weitere, über die letzte Reform

1 Eine umfassende statistische Darstellung findet sich in der IHS-Studie von Kulhanek et al. 2019, S. 18 ff.

hinausgehende ordnungspolitische Herausforderungen bestehen, die aus Perspektive der Hochschulsystem-Governance grundsätzlich (politisch, gesetzlich und/oder „kulturell“) beantwortet werden müssen: Gelingt eine organisationelle Verankerung der hochschulischen Weiterbildung im Zentrum der Hochschule oder bleibt sie in der Peripherie? Wird die hochschulische Weiterbildung „kulturell“ in das hochschulische Selbstverständnis als intrinsisch motivierte Selbstverständlichkeit integriert? Wie sieht die künftige Finanzierung der hochschulischen Weiterbildung aus bzw. wie gelingt eine (neue) Balance dazu, dass die hochschulische Weiterbildung der Entscheidung des Gesetzgebers nach zwar (eine immer wichtiger werdende) hochschulische Aufgabe ist, sie aber nicht Teil des staatlichen Beanreizungs- und Finanzierungssystems ist (vgl. dazu auch Cendon et al. 2020, S. 27 ff.)?

3 Die neuen Herausforderungen im Speziellen

Neue Bildungsbiografien und Durchlässigkeit:

„Die traditionellen Bildungsbiografien Schule – Studium – Arbeitswelt sind immer weniger vorzufinden. Bedingt durch veränderte Erwerbs- und Lebenssituationen von Studierenden sowie die zunehmende Notwendigkeit, Lebensbegleitend zu lernen, haben sich die Anforderungen an ein Hochschulstudium verändert. Die Hochschulen stehen somit vermehrt vor der Aufgabe, adäquate Angebote für Studierende mit unterschiedlichem Studierverhalten oder veränderten Bildungsbiografien zu entwickeln. Flexibilisierung, sowohl in struktureller, organisatorischer als auch didaktischer Hinsicht, kommt dieser zunehmenden Heterogenität der Studierenden und ihren Bedürfnissen entgegen.“ (BMBWF 2022, S. 22)

Nicht nur um die Ansprüche des Arbeitsmarktes in Richtung „Re- und Up-Skilling“ tatsächlich realisieren zu können, stehen in diesem Kontext auch organisatorische Aspekte im Vordergrund. Die Vereinbarkeit von Ausbildung und Beruf, die Organisation berufsbegleitender Studienangebote, die Etablierung von Modularisierung und ganz generell die Gewährleistung einer Studierbarkeit stellen aus Perspektive der Lernenden bzw. Studieninteressierten ernstzunehmende Eckpunkte für die Ausgestaltung einer künftigen funktionierenden Weiterbildungswelt dar.

Anerkennung, Anrechnung und Validierung:

In den letzten Jahren ist es zu hochschulrechtlichen Änderungen gekommen, durch die nun die Bestimmungen zur Anerkennung und Validierung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen hochschultypenübergreifend klar und kohärent gesetzlich geregelt sind (vgl. dazu vor allem § 78 UG). Damit soll im Sinne der Durchlässigkeit explizit auf die Möglichkeit für Hochschulen hingewiesen werden, neben formal erworbenen Kompetenzen auch berufliche oder außerberufliche Qualifikationen nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu einem festgelegten Höchstausmaß anzuerkennen. Dies hat auch Änderungen bezüglich der für alle Studieninteressierten geltenden Anrechnungsmöglichkeiten mit sich gebracht. Aufgrund dieser Anerkennungsbestimmungen können absolvierte Prüfungen aus dem außerhochschulischen Kontext (BHS, AHS) bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten sowie berufliche oder außerberufliche Qualifikationen ebenfalls bis zu einem Höchstausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten anerkannt werden. Als Höchstausmaß dieser Anerkennungen aus dem nicht-hochschulischen Bereich sind in Summe 90 ECTS-Anrechnungspunkte gesetzlich verankert. Für diese Möglichkeiten braucht es nun eine proaktiv aufgreifende und ausgestaltende Kultur und Praxis an den Hochschulen bzw. Universitäten.

Micro-Credentials:

2022 wurde auf EU-Ebene die Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Micro-Credentials für Lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit beschlossen und im Anschluss daran wurde das Thema auch in die nationalen Strategie- und Steuerungsdokumente aufgenommen (vgl. z. B. Systemziel 6 des Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplans oder den FH Entwicklungs- und Finanzierungsplan). Die Schaffung eines operativen Rahmens, um Funktion und Idee der Micro-Credentials im österreichischen Hochschulraum zu etablieren, stellt für die nächsten Jahre eine wichtige Aufgabe für die Hochschuleinrichtungen dar. Inwieweit es dafür auch gesetzliche Neuerungen braucht, bleibt abzuwarten. Der rechtliche Status quo gibt alle notwendigen Freiheiten, doch könnten Forderungen nach Einheitlichkeit oder definitorischer Klarheit zur einen oder anderen gesetzlichen Festlegung führen.

Wettbewerb und Qualitätssicherung:

Angesichts eines globalisierten Bildungsmarktes sehen sich Hochschulen bzw. Universitäten einer wachsenden Anzahl von Bildungsanbietern aus allen Weltregionen gegenüber – Hochschuleinrichtungen ebenso wie Unternehmen. In dieser Situation gilt es sowohl auf die Herausforderungen der Markt- und Wettbewerbslogiken zu reagieren als auch im Sinn einer ungebrochenen Qualitätsorientierung die Aufgaben einer nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung (auch und insbesondere im Bereich der Weiterbildungsstudien!) ernst zu nehmen.

Finanzierung:

Weder in der Finanzierung der öffentlichen Universitäten noch in jener der Fachhochschulen gibt es derzeit methodische Ansätze, die für eine systemische Anreizbildung oder Finanzierung von Weiterbildungsstudien herangezogen werden könnten. Bei beiden Finanzierungssystemen steht das ordentliche Studienangebot im Zentrum und werden Anreize gesetzt, die für diesen Studienangebotsbereich auf ein aktives Studieren sowie ein Abschließen der begonnenen Studien abzielen. Eine Finanzierung einzelner ECTS-Anrechnungspunkte oder von ECTS-Bündeln, wie sie in einzelnen anderen Hochschulsystemen zu finden ist, gibt es in Österreich in der Form nicht, sie wäre aber – unabhängig von den notwendigen programmatischen Grundsatzentscheidungen – ein denkbarer Ansatz, insbesondere für einen Umgang mit Micro-Credentials.

Kooperation:

Da die Landschaft der Weiterbildungsakteure in Österreich grundsätzlich eine weite und vielfältige ist, liegt eine Intensivierung der Kooperation zwischen diesen nahe. Diese Maxime hat auch das „Weiterbildungspaket“ aufgegriffen und die neuen Formate „Bachelor Professional“ (BPr) und „Master Professional“ (MPr) als Weiterbildungsstudien definiert, die in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen angeboten werden müssen.

4 Ausblick

Das Erfordernis des Lebensbegleitenden Lernens allgemein und konkret

„die Anforderung, Qualifikationen immer wieder auf den neuesten Stand zu bringen, ist nicht nur ein individuelles Bedürfnis, sondern im Zuge wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und ökologischer Transformationen evident. Das Erreichen von Zielgruppen mit vermehrt unterschiedlichen Vorqualifikationen macht neue Zugangswege zur Hochschulbildung erforderlich, bei denen ergänzte bzw. neuartige hochschulische Studienangebote und Lernwege bzw. Lernumgebungen den Zugang zu einer breiten Hochschul- sowie Berufsausbildung unterstützen.“ (BMBWF 2022, S. 22)

Damit diese „große Aufgabe“ erfolgreich erfüllt werden kann, braucht es jedenfalls ein aktives Herangehen sowohl an den einzelnen Hochschuleinrichtungen als auch im Hochschulsystem. Die Stärken, Schwächen, Risiken und Möglichkeiten sind bekannt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6, 181–189.
- Cendon, Eva/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Pellert, Ada/Wilkesmann, Uwe (2020): Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In: Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Speck, Karsten/Hersholz, Uwe (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster: Waxmann, 17–38.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Online unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>, abgerufen am 30.05.2023.
- Pichl, Elmar (2018): Autonomes Studieren? Skizzen einer Hochschulbildungswende zwischen analog und digital. In: Universität für angewandte

Kunst Wien (Hrsg.): Digitale Transformationen. Gesellschaft, Bildung und Arbeit im Umbruch. Wien: Brandstätter, 168–184.

Umbau statt Ausbau: Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen

von **Elena Wilhelm**

Abstract

Ich werde zunächst kurz skizzieren, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in den vergangenen Jahren entwickelt hat (Kapitel 1). Wissenschaftliche Weiterbildung verstehe ich dabei als ausschließlich an Hochschulen angebotene Weiterbildung auf akademischem Niveau (vgl. HRK 2021). Und unter Hochschulen verstehe ich grundsätzlich immer alle Hochschultypen (Deutschland, Schweiz) bzw. Hochschulsektoren (Österreich). In Kapitel 2 begründe ich, warum aus meiner Sicht die Zukunft der Weiterbildung den kleinen Formaten gehört und stelle einige Fragen zum „Modell Österreich“ zur Diskussion (Kapitel 3). Der Trend hin zu Klein- und Kleinstformaten stellt das klassische Muster der Hochschulbildung infrage, wonach akademische Bildung in Form von starren Studiengängen vermittelt wird, deren erfolgreicher Abschluss zum Erwerb eines akademischen Titels führt (vgl. DUZ Spotlight 2019, S. 4). Bildungsabschlüsse sind keine lebenslange Legitimation mehr für berufliche Kompetenzen. Sie vermitteln ein falsches Gefühl der Sicherheit und halten die Illusion aufrecht, dass Erwerbsarbeit und das dafür erforderliche Wissen statisch sind. In Kapitel 4 zeige ich auf, dass Weiterbildung nur ein Aspekt des lebenslangen Lernens ist, und formuliere einige Thesen zur Zukunft der Hochschulbildung unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Was an Hochschulen inhaltlich gelehrt und gelernt wird, wird künftig weniger programmatisch vorab als vielmehr durch die Interaktion zwischen Dozierenden und Studierenden ad hoc festgelegt werden. Die Bedeutung von individualisierten Bildungsangeboten nimmt zu und die Bildungsangebote werden zeitlich, örtlich und thematisch viel flexibler und vielfältig kombinierbar.

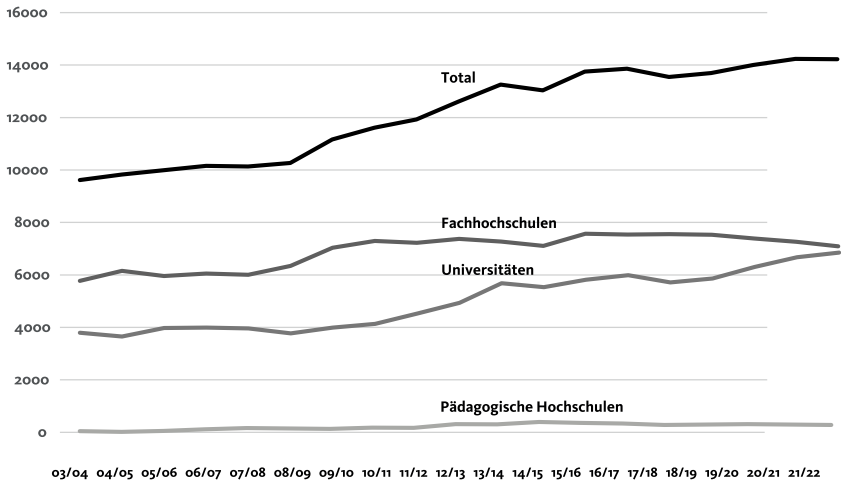
1 Wissenschaftliche Weiterbildung – vom Fremdkörper zur unverzichtbaren Leistung von Hochschulen

Als ich vor bald dreißig Jahren meine wissenschaftliche Laufbahn begann, schaute ich ziemlich hochnäsiger auf die Weiterbildung herab. Was da in Zusammenarbeit mit der Berufspraxis entwickelt und angeboten wurde, konnte nicht ernsthaft etwas mit Hochschule und freier Wissenschaft zu tun haben. Ich nahm die Weiterbildung als Fremdkörper einer Hochschule wahr. Überheblich klassifizierte ich den Weiterbildungsbereich als minderwertig und unwissenschaftlich. Eine Hochschule hat sich um freie Bildung und Forschung zu kümmern und nicht um Begehrlichkeiten des Arbeitsmarktes. Diese Meinung haben damals viele meiner Kolleg*innen vertreten. Heute hat sich meine Einschätzung betreffend Weiterbildung an Hochschulen radikal verändert. Nicht zuletzt durch meine eigenen Weiterbildungserfahrungen. Seit einigen Jahren setze ich mich für eine starke Weiterbildung und vor allem für eine bessere Integration von Weiterbildung, grundständiger Lehre und Forschung im Sinne eines integrativen Gesamtkonzepts ein.

Ich werde nachfolgend darlegen, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in den vergangenen Jahren entwickelt hat. Einleitend sei angemerkt, dass für die drei Länder sehr wenige Daten zur Weiterbildung an Hochschulen vorliegen. Weder die amtlichen Statistiken noch andere Datenquellen liefern eine Grundlage für eine regelmäßige, umfassende und nach Formaten differenzierende Bestandsaufnahme der Weiterbildung an den Hochschulen. Entsprechend ist auch kein Ländervergleich möglich. Für Deutschland konnten leider nicht einmal belastbare Daten für die Erstellung einer Zeitreihe gefunden werden.

In der **Schweiz** hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung in den vergangenen Jahren stark entwickelt.¹

Abbildung 1: Anzahl Weiterbildungsteilnehmende WS 2003/04 bis WS 2021/22 in der Schweiz nach Hochschultyp



Quelle: Datenbank der Studierenden und Abschlüsse des schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS). Organisation durch das Bundesamt für Statistik (BFS). Vollerhebung, die jährlich im Herbstsemester durchgeführt wird. Die Daten beziehen sich auf die aktuelle Teilnahme an Studien.

1 Zur Datenlage in der Schweiz: Weiterbildungsaktivitäten werden im Mikrozensus Aus- und Weiterbildung erhoben. Es handelt sich um institutionalisierte, bewusste und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung außerhalb des formalen Bildungssystems (Kurse, Konferenzen, Seminare, Privatunterricht, Schulungen am Arbeitsplatz, Vorbereitungskurse auf eidgenössische Berufs- und höheren Fachprüfungen, CAS, DAS, MAS) (Mikrozensus BFS). Setzt man die Zahlen der Weiterbildungsteilnehmenden ins Verhältnis zu den ordentlichen Studierenden, ist der Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden an den Fachhochschulen am größten (8 Prozent an den Fachhochschulen, 4 Prozent an den Universitäten und 1 Prozent an den Pädagogischen Hochschulen).

Die drei vor bald zwanzig Jahren eingeführten Formate CAS, DAS und MAS haben sich an allen Hochschultypen etabliert.² Daneben gibt es kleine Weiterbildungskurse unterschiedlicher Dauer. Auch werden zunehmend offene, für alle zugängliche Formate angeboten, wie z. B. Certificates of Open Studies (COS), Massive Open Online Courses (MOOCs) oder Personalised Open Online Courses (POOCs). Als erste Hochschule der Schweiz hat die Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne (EPFL) ein Certificate of Open Studies (COS) eingeführt. Die COS sind für alle zugänglich – ganz unabhängig davon, welchen formalen Bildungsabschluss man mitbringt. In direkten Demokratien wie der Schweiz seien die Bürger*innen aufgerufen, Entscheidungen zu treffen, die fundierte Kenntnisse erfordern. Hochschulen hätten auch die Aufgabe, dieses Wissen in den wissenschaftlichen Bereichen zu verbreiten, so die EPFL.

Die drei Formate CAS, DAS und MAS bzw. die damit einhergehende Klarheit und Übersichtlichkeit haben die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie Non-Profit- und staatlichen Organisationen begünstigt (vgl. Gonon 2019, S. 394). Im Aufschwung sind derzeit vor allem die CAS mit zehn bis fünfzehn ECTS-Anrechnungspunkten, wobei die Hochschulen die DAS und die MAS schon seit längerer Zeit im Baukastensystem als Summe verschiedener CAS konzipieren. Die an den Hochschulen angebotene Weiterbildung ist in der Schweiz über die institutionelle Akkreditierung akkreditiert. Es werden weder die grundständigen Studiengänge noch die Weiterbildungsangebote programmakkreditiert – mit Ausnahme der obligatorischen Akkreditierung von Studiengängen und wenigen Weiterbildungslehrgängen in den Bereichen Medizin, Gesundheit und Psychologie. Die Hochschulen müssen selbstverständlich nachweisen, dass und wie sie die Qualität ihrer Studien- und Weiterbildungsangebote intern sichern und entwickeln. Das gilt in der Schweiz für alle drei Hochschultypen und nicht nur für die Universitäten.

2 Die über ECTS-Anrechnungspunkte definierten „Advanced-Studies-Formate“ sind: Certificate of Advanced Studies (CAS) (Zertifikatslehrgänge mit 10–15 ECTS-Anrechnungspunkten), Diploma of Advanced Studies (DAS) (Diplomlehrgänge mit 30 ECTS-Anrechnungspunkten) und Master of Advanced Studies (MAS) (Masterlehrgänge mit 60 ECTS-Anrechnungspunkten). Beim MAS handelt es sich um einen akademischen Abschluss. Diese Formate wurden in der Verordnung des Hochschulrates über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen 2019 bestätigt (Artikel 5). Dazu gehören auch: Master of Business Administration (MBA), Master of Public Health (MPH), Legum Magister (LL.M.), Master of Public Administration (MPA).

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in der Schweiz allerdings außerhalb des Bologna-Systems angesiedelt (vgl. dazu auch Gonon 2019, S. 392). Es wird zwar das ECTS-System angewandt, aber die Abschlüsse sind nicht anschlussfähig an die Studienstufen Bachelor, Master und PhD. Ein Master of Advanced Studies ermöglicht keinen Zugang zu einem Doktoratsstudium.³ Die Schweiz liegt betreffend Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an die Bologna-Architektur also weit zurück. Der Preis einer sehr frühen und vor bald zwanzig Jahren relativ reibungslos erfolgten Standardisierung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem Aufschwung verholfen hat, ist die Separierung der wissenschaftlichen Weiterbildung von der grundständigen Hochschulbildung (vgl. Fischer 2014, S. 29). Einem weitergehenden Reformprozess und einem Verständnis der Hochschulweiterbildung als formale Bildung wurde damit ausgewichen (vgl. dazu auch Weber 2013, S. 57). Eine geklärte Verortung der Weiterbildung im Hochschulsystem würde auch eine Statistik zur Hochschulweiterbildung ermöglichen. Die diesbezügliche Situation ist nach wie vor unbefriedigend. Die Öffnung der Hochschule für heterogene Zielgruppen findet in der Schweiz nicht im selben Maße statt wie in Österreich und Deutschland. Die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz ist ein eher geschlossenes System, welches in erster Linie Personen mit Hochschulabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung vorbehalten ist (vgl. Reum 2020, S. 97).

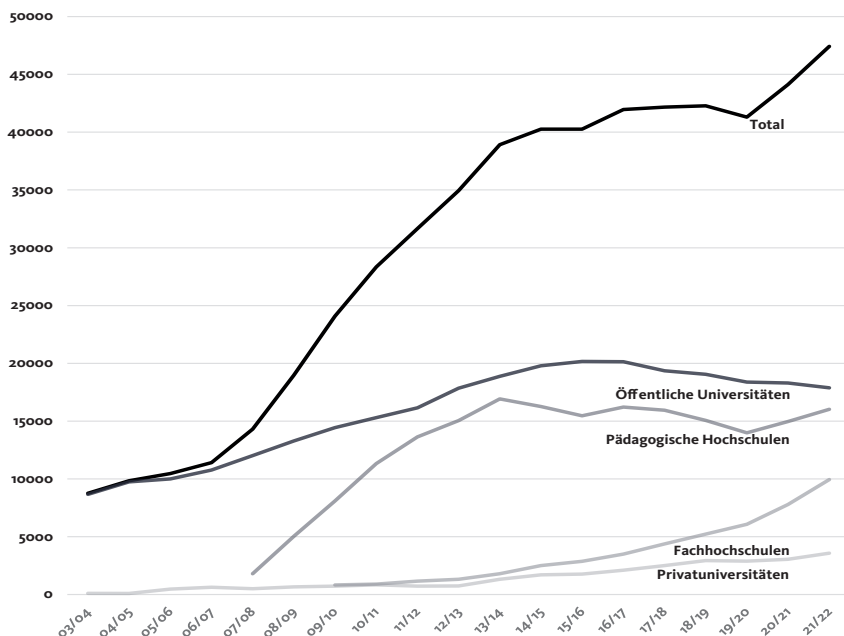
3 Es wird daher auch zwischen den konsekutiven (MA, MSc) und den exekutiven (MAS, MBA, EMBA, MPA, LL.M., MPH) Masterstudiengängen unterschieden. Für die Zulassung sind in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium und Praxiserfahrung erforderlich. Die Hochschulen dürfen für einzelne Weiterbildungsangebote restriktivere Zulassungsbedingungen definieren oder die Weiterbildungsangebote für weitere qualifizierte Personen öffnen. Insbesondere können auch Personen zugelassen werden, die über einen Abschluss der höheren Berufsbildung verfügen. Die zugelassenen Personen müssen über ausreichend Berufserfahrung in einem für die Weiterbildung relevanten Berufsfeld und über die für das Weiterbildungsprogramm angemessenen wissenschaftlichen Kenntnisse verfügen. Jede Hochschule legt für ihre CAS-, DAS- und MAS-Angebote die spezifischen Zulassungsmodalitäten fest.

In **Deutschland** ist die Hochschulweiterbildungslandschaft unübersichtlich und uneinheitlich.⁴ Es existiert eine enorme Formatvielfalt und keine für alle Bundesländer gültige Gesetzesgrundlage. Eine allgemein verbindliche Systematisierung und eine Standardisierung der Formate wurden bisher nicht realisiert (vgl. Wolter 2016; Christmann 2018, 2019). In einigen Bundesländern sind nebst kleineren Formaten generell nur Angebote auf Masterstufe erlaubt. Vor diesem Hintergrund ist eine häufig genannte Forderung an die Politik, die gesetzlichen Rahmenbedingungen so anzupassen, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung flächendeckend auch Angebote auf Bachelor-Niveau gemacht werden können (vgl. Nickel et al. 2019, S. 111). Die Uneinheitlichkeit der Angebote in Deutschland und das Fehlen verbindlicher Vorgaben erschweren die Vergleichbarkeit und damit auch die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten und Hochschulen. Vom Deutschen Wissenschaftsrat wird daher eine Vereinheitlichung auf die Formate weiterbildender Bachelor und Master sowie auf vier Zertifikatslehrgänge empfohlen (vgl. DGWF 2018; WR 2019).⁵

Auch in **Österreich** hat die Anzahl der Weiterbildungsteilnehmenden an den Hochschulen in den vergangenen Jahren beachtlich zugelegt.⁶

-
- 4 Zur Datenlage in Deutschland: Weder die amtliche Statistik noch andere Datenquellen bieten eine Grundlage für eine regelmäßige, systematische und umfassende Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. dazu Widany/Wolter/Dollhausen 2019). Die Weiterbildungsstatistik grenzt wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen weitgehend aus. Aber auch die Hochschulstatistik erfasst weiterbildende Aktivitäten an Hochschulen nur ausschnittsweise und liefert kein Gesamtbild. In der Erhebungssystematik der amtlichen Hochschulstatistik gibt keinen Bereich wissenschaftliche Weiterbildung. Etwas besser stellt sich die Datenlage bei surveybasierten Erhebungen aus der Hochschul- oder der Weiterbildungsforschung dar, die jedoch – mit der Ausnahme des AES (Adult Education Survey) – oft als Einzelerhebungen angelegt sind und weder ein Gesamtbild noch eine Zeitreihe ergeben (vgl. ebd.). Das AES ist der umfassendste Datensatz zu den Weiterbildungsaktivitäten (Durchführung alle drei Jahre seit Ende der 1970er-Jahre).
 - 5 Diese vier Zertifikatslehrgänge sind: Certificate of Basic Studies (CBS) (mind. 10 ECTS-Anrechnungspunkte), Diploma of Basic Studies (DBS) (mind. 30 ECTS-Anrechnungspunkte), Certificate of Advanced Studies (CAS) (mind. 10 ECTS-Anrechnungspunkte), Diploma of Advanced Studies (DAS) (mind. 30 ECTS-Anrechnungspunkte) sowie Weiterbildungskurse mit oder ohne Prüfung.
 - 6 Zur Datenlage in Österreich: In Österreich wird die Weiterbildung an Hochschulen als „formale Bildung“ besser erfasst und abgebildet: Die statistischen Zahlen der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Bereich der formalen Formate sind flächendeckend gut erfasst, wenngleich es Ungenauigkeiten bei der Kategorisierung gibt (vgl. Gornik 2020, S. 598).

Abbildung 2: Anzahl Weiterbildungsteilnehmende WS 2003/04 bis WS 2021/22 in Österreich nach Hochschulektor.



Quelle: Hochschulstatistik (STATcube). Vollerhebung. Wird für UH, FH und PH halbjährlich durchgeführt, für private Universitäten jährlich. Die Daten beziehen sich auf die aktuelle Teilnahme an Studien. Zur Erhöhung der Vergleichbarkeit mit der Schweizer Zeitreihe sind die Daten des Wintersemesters abgebildet.⁷

Der **Anteil** Weiterbildungsstudierender an der Gesamtanzahl Studierender betrug im Wintersemester 2021/22 10,5 Prozent. Die Universität für Weiter-

⁷ Gezählt werden alle Weiterbildungslehrgänge an den Hochschulen, die mehr als 30 ECTS-Anrechnungspunkte (Universitäten auch weniger als 30 ECTS) umfassen. Hintergrund: Da ECTS-Daten zu Lehrgängen an öffentlichen Universitäten (inkl. der Universität für Weiterbildung Krems) erst ab dem Wintersemester 2014/15 gesammelt wurden, ist eine längere Darstellung der Teilnehmer*innenzahlen in diesem Sektor nur unter Berücksichtigung von Lehrgängen mit weniger als 30 ECTS-Anrechnungspunkten möglich. Setzt man die Zahlen ins Verhältnis zu den ordentlichen Studierenden, sind das 44 Prozent an den Pädagogischen Hochschulen, 16 Prozent an den Privatuniversitäten, 14 Prozent an den Fachhochschulen und 6 Prozent an den Universitäten.

bildung Krems hat diesem Bereich in den vergangenen Jahrzehnten viel Schub und Anerkennung verliehen. Im Jahr 2021 sind die gesetzlichen Grundlagen in Kraft getreten, mit denen die Bologna-Kompatibilität der wissenschaftlichen Weiterbildung rechtlich verankert wurde. Die Gleichwertigkeit der akademischen Grade soll auch die Durchlässigkeit zwischen den Regel- und den Weiterbildungsstudien ermöglichen bzw. erleichtern.⁸

Die drei deutschsprachigen Länder haben es also geschafft, in der wissenschaftlichen Weiterbildung möglichst viel Uneinheitlichkeit zu schaffen.

Tabelle 1: Überblick über gesetzlich geregelte (Österreich seit 2021, Schweiz seit 2004) und empfohlene (Deutschland) wissenschaftliche Weiterbildungsformate mit der jeweiligen Mindestanzahl an ECTS-Anrechnungspunkten

	Sonst.	CBS	CAS	DBS	DAS	MAS	MBA	AK	MPr	MA/ MSc (CE)	BPr	BA/ BSc (CE)
AT	< 60						60	60	120	120	180	180
DE	< 10	10	10	30	30		60			120		180
CH	< 10		10		30	60	60					

Quelle: Eigene Darstellung.

Während es in der Schweiz ausschließlich Formate zwischen zehn und 60 ECTS-Anrechnungspunkten im Baukastensystem gibt, die allerdings nicht anschlussfähig an Bachelor, Master und PhD sind, hat man in Österreich mit dem „Weiterbildungspaket“ die großen Weiterbildungslehrgänge geregelt, die

8 Zum Paradigma der Durchlässigkeit vgl. auch Freitag 2018. Der Abschluss eines Weiterbildungsbachelorstudiums berechtigt sowohl zu einem Masterstudium in der Weiterbildung als auch zu einem ordentlichen Masterstudium. Ein Weiterbildungsmaster ermöglicht grundsätzlich den Zugang zu einem Doktoratsstudium. Neu sind auch die beiden Abschlüsse Bachelor Professional (BPr) und Master Professional (MPr), die in Kooperation mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung angeboten werden müssen – zugeschnitten auf die jeweilige Fachrichtung. In der Schweiz gibt es bisher keinen Bachelor oder Master Professional. Ein solcher wird allerdings seit einigen Jahren von verschiedenen Akteur*innen gefordert. Ob die Titel auf der Ebene der höheren Berufsbildung eingeführt werden, ist nach wie vor offen (Stand Juni 2023). In Deutschland gibt es den Bachelor und Master Professional seit bald drei Jahren. Anders aber als in Österreich sind es in Deutschland keine akademischen Grade. Die entsprechenden Lehrgänge werden auch nicht von Hochschulen angeboten. Deutschland ist in Europa bisher das einzige Land, in dem diese beiden Titel außerhalb des Hochschulsystems verliehen werden.

den ordentlichen Abschlüssen gleichwertig sind, während bei den Kleinformaten wohl auch künftig ein uneinheitlicher Wildwuchs bestehen bleiben wird – wobei 60 ECTS-Anrechnungspunkte ja eigentlich nicht als klein zu bezeichnen sind. Deutschland ist daran, das österreichische und das schweizerische Modell zu integrieren, indem ermöglicht werden soll, dass einheitlich geregelte Kleinformaten zu einem Weiterbildungs bachelor oder zu einem Weiterbildungsmaster zusammengefügt werden können.

In Österreich fehlt also eine Regelung der Formate unterhalb von 60 ECTS-Anrechnungspunkten. In allen drei Ländern fehlt eine Regelung der Kurzformate unterhalb von zehn ECTS-Anrechnungspunkten bzw. der allenfalls zu vergebenden Micro-Credentials bzw. Nano Degrees.

2 Die Zukunft gehört den Kleinformaten im Baukastensystem

Empirische Studien über die wissenschaftliche Weiterbildung belegen die Nachfrage vor allem nach kürzeren Angeboten und schreiben insbesondere dem Segment der kleineren, flexibleren Weiterbildungsformen an Hochschulen positive Wachstumsaussichten zu (vgl. z. B. Christmann 2019, S. 17; Reum 2020; Reum/Nickel/Schrand 2020; Stifterverband 2018). Laut einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (vgl. DUZ Spotlight 2019) beträgt der Anteil von Kurzformaten in den Angeboten der deutschen Hochschulen im Jahr 2018 76 Prozent (vgl. ebd., S. 4). Auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des deutschen Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“⁹ bestätigen den Trend zu kleineren Formaten zwischen sechs und 30 ECTS-Anrechnungspunkten (vgl. Nickel/Schulz/Thiele 2019, S. 15, 38, 111 ff.; Nickel/Thiele 2020, S. 43). Entsprechend wird in Deutschland der Aufbau eines breiten Angebots an Zertifikatskursen empfohlen, die sich in einem Baukastensystem als Einzelmodule zu einem

9 Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ dauerte von 2011 bis 2020. Mit einem Budget von 250 Millionen Euro wurden insgesamt 77 Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden im Bundesgebiet gefördert (vgl. Nickel/Thiele 2020, S. 39).

Weiterbildungsbachelor oder einem Weiterbildungsmaster zusammensetzen lassen (vgl. Wissenschaftsrat 2014, S. 12). Die weiterbildenden Studiengänge sollen in Schwerpunkte gegliedert werden, die formal jeweils ein weiterbildendes Zertifikatsstudium ergeben. Der Abschluss kann in diesem Modell kumulativ erworben werden (vgl. DGWF 2018, S. 4; zum „Transparenzraster“ der DGWF siehe auch den Beitrag von Ihwe/Müller im vorliegenden Sammelband). Deutschland hat das Terrain mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ damit länger, breiter und explorativer als die Schweiz entwickeln lassen und hat nun die Chance, auf den empirisch erschlossenen Erkenntnissen und den Beobachtungen der Nachbarländer strukturierend und, wo nötig, standardisierend und gesetzgebend aufzubauen. Auch in Deutschland nehmen sehr kurze, flexible und oft auch online angebotene Formate zu, die vor allem spezifische, auf dem Arbeitsmarkt nachgefragte Kompetenzen vermitteln (vgl. zu diesen Formaten z. B. Kato/Galán-Muros/Weko 2020).

Auch das von der Europäischen Union geförderte Projekt „Moonlite“ greift Kurzformate als Short Learning Programmes (SLP) auf. Diese SLP ermöglichen kürzere und flexiblere Studiendauern, die zu Zertifikaten führen und sich dann modular zu akademischen Studienabschlüssen kombinieren lassen (vgl. Moonlite 2020).

In der Schweiz und in Deutschland werden also jene Formate als zukunftsfähig und attraktiv eingeschätzt, die in der vom österreichischen Bundesministerium in Auftrag gegebenen Studie (IHS 2019) zur Inventarisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht erfasst worden sind. Diese bilden sowohl im Diskurs wie auch als verbindlich festgelegte und geregelte Formate in der Gesetzgebung eine ungeklärte Leerstelle. In dem Bereich, in dem für die meisten europäischen Länder Wachstum erwartet wird, dort, wo vermutlich die „Weiterbildungsmusik“ künftig spielen wird, wurden in Österreich keine Regelungen getroffen. Das wirft auch hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung Fragen auf. Die österreichische Reform scheint im Lichte dieser Ausführungen, der Erkenntnisse empirischer Studien und der weltweiten Trends im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung etwas anachronistisch und es stellen sich einige Fragen, auf die ich keine abschließenden Antworten habe.

3 Offene Fragen zum Modell in Österreich

1. Wie unterscheiden sich ordentliche von außerordentlichen Studien inhaltlich?¹⁰ Führt das Modell nicht zu einer zu starken Angleichung anstatt zu einer Diversifikation und Vielfalt? Soll am Ende überhaupt noch zwischen Abschlüssen und Kompetenzen unterschieden werden können? Oder ist das gar kein Ziel mehr? Wozu aber dann die aufwendige Differenzierung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien? Geht es vorwiegend um finanzielle Interessen?
2. Hat Österreich mit dem Weiterbildungsbachelor, der nicht kumulativ erworben werden kann, auf die richtige Karte gesetzt? Entspricht das Angebot den realen Möglichkeiten von Berufstätigen?
3. Welches ist der Mehrwert des Bachelor Professional und des Master Professional? War es bisher nicht die genuine Aufgabe aller Fachhochschulen, arbeitsmarktagadequate und praxisnahe Studiengänge anzubieten – in Wahrnehmung der Interessen und Bedarfe des Arbeitsmarktes, aber selbstverständlich unter Wahrung der Freiheit von Lehre und Forschung und unter Wahrung der Wissenschaftlichkeit?¹¹ Diese Grade sind in Deutschland und in der Schweiz (in der Schweiz heißen sie nicht so) meines Erachtens zu Recht auf der Stufe der höheren Berufsbildung.
4. Wie gehen die österreichischen Hochschulen mit den kleineren Formaten in der Weiterbildung um? Wie schaffen sie es, diese auf eine sinnvolle und für alle transparente Art in das Weiterbildungssystem zu integrieren und sie anschlussfähig zu machen? Ist es nicht ein Tribut an eine falsch verstandene Hochschulautonomie und ein großer Nachteil für die Studierenden, ausgerechnet diesen zukunftsichtigen Bereich ungeregelt zu lassen? Lässt es das Regelwerk zu, dass auch ein breites Angebot an kleinen

10 Was ist beispielsweise der Unterschied zwischen dem Master of Science in Pflegewissenschaften der Universität Wien und dem Master of Science Continuing Education in Pflegewissenschaften der Universität für Weiterbildung Krems?

11 In den Erläuterungen zum ursprünglichen Gesetzesentwurf sollten der Bachelor Professional und der Master Professional in Kooperation mit der Wirtschaft („Kooperationen mit außeruniversitären Rechtsträgern auf inhaltlicher Ebene“) entwickelt und angeboten werden. Auf viel Kritik wurde die Zusammenarbeit auf außerhochschulische Bildungseinrichtungen reduziert. Ich stimme mit Nicole Guthan darin überein, dass es schwer nachvollziehbar ist, inwiefern die Einführung dieser Grade einen Mehrwert für den Forschungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Österreich darstellt (vgl. Guthan 2022, S. 105).

Formaten aufgebaut wird, die sich dann in einem kumulativen System zu einem weiterbildenden Bachelor- oder Masterstudiengang zusammensetzen lassen? Oder ist das gar nicht gewollt?

5. Könnte man sagen, dass in Österreich die Durchlässigkeit innerhalb des Hochschulsystems (also zwischen den Sektoren sowie zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien) gesetzlich hervorragend verankert wurde, die Durchlässigkeit zu anderen Bildungssektoren aber nach wie vor ein Desiderat bleibt?
6. Hat die österreichische Weiterbildungsreform eine formale Gleichwertigkeit, eine inhaltliche Gleichartigkeit und eine finanzielle Ungerechtigkeit geschaffen (vgl. Guthan 2022, S. 104)?

Das österreichische Modell ist wahrscheinlich nicht über alle Landesgrenzen hinweg anschlussfähig. Ich bin jedenfalls skeptisch, dass die Universitäten der Schweiz einen österreichischen Weiterbildungsmaster als Zugang zu einem Doktoratsstudium anerkennen werden. Diesbezüglich müssten Verhandlungen und Klärungen stattfinden. Für die Studierenden ist das relevant.

Chancen sehe ich darin, dass in Österreich Synergien zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien und zwischen den Bildungsstufen viel besser genutzt werden können, als dies in der Schweiz der Fall ist. Die Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studiengängen wird dadurch wohl zusehends erodieren (vgl. dazu auch Wolter/Schäfer 2018, S. 17).

Es wird sich weisen, ob das österreichische Modell mehr Durchlässigkeit schafft und Bildungssackgassen verhindert. Die Hochschulen müssen sich gut überlegen, wie sie dieses Modell geschickt umsetzen. Und es wird interessant sein, die Entwicklungen in den drei Ländern und die Vor- und Nachteile der jeweiligen Modelle vergleichend zu verfolgen und zu analysieren.

4 Lebenslanges Lernen ist mehr als Weiterbildung – ein Ausblick in Thesen

Die strukturelle Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildung ist eine zentrale Bedingung für die Realisierung des Konzepts des lebenslangen Lernens. Weiterbildung ist aber nicht gleichzusetzen mit lebenslangem Lernen. Lebenslanges Lernen betrifft nicht nur die Weiterbildung. Es betrifft die Gestal-

tung der Hochschulbildung und der Hochschule an sich und es geht dabei nicht nur um einen Ausbau der Hochschulen mit immer mehr Weiterbildungsangeboten. Lebenslanges Lernen verlangt von den Hochschulen weitergehende Entwicklungen (vgl. auch Wolter 2004, S. 25) und erfordert ganz allgemein, und damit auch in den ordentlichen Studien, eine stärkere Fokussierung der Perspektive des lernenden Menschen. Bildung muss grundsätzlich „lebenskompatibler“ werden.

Ich formuliere nachfolgend einige Thesen darüber, welche Implikationen das lebenslange Lernen auf die Hochschulen auch noch hat:¹²

1. **Offene Curricula:** Was an Hochschulen inhaltlich gelehrt und gelernt wird, wird künftig weniger programmatisch ex ante, sondern mehr durch die Interaktionen zwischen Dozierenden, Studierenden und Praxispartnern ad hoc und iterativ festgelegt. Durch die Implementierung offener Curricula können Interessen der Studierenden und Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft rasch aufgenommen, integriert und gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden. Als Beispiele für Hochschulen mit offenen Curricula können die Code University of Applied Sciences in Berlin und die école 42 in Paris genannt werden. An der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) bietet z. B. der MSc in Preneurship for Regenerative Food Systems (PREFS) ein weitgehend offenes Curriculum. An der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) kann Soziale Arbeit auch in der sogenannten „Freiform“ studiert werden.
2. **Studium Individuale:** In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft, in der die Bildungsverläufe nicht linear sind, nimmt auch die Bedeutung von individualisierten Bildungsangeboten zu. Sie zielen auf eine breit angelegte Bildung bei gleichzeitiger Ausbildung eines individuellen Profils. Ein Beispiel hierfür ist das Angebot „PS Individuale“ der Universität Lüneburg (vgl. Reichel/Schlossstein/Krzywik-Gross 2022). Man kann sich aus über 20 berufsbegleitenden Studiengängen frei ein Zertifikatsstudium zusammenstellen.

12 Die Thesen habe ich in Zusammenarbeit mit meinem Team der Abteilung Hochschulentwicklung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (Katharina Sommer, Carole Probst, Christian Wassmer) zum Abschluss des Ringseminars „Hochschulbildung der Zukunft“ entwickelt (vgl. Wilhelm et al. 2022).

3. **Flexible Bildung:** Wie und wo an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, wird künftig mehrdimensional flexibel sein: räumlich (Mobilität und flexible Lernorte), methodisch (Blending Learning), zeitlich und lebenszeitlich (Studienbeginn und -abschluss). Damit wird sichergestellt, dass für Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebenslagen Bildung zugänglich ist. Der Zugang zu Hochschulwissen wird in vielen Bereichen auch nicht mehr an eine Institution oder an eine Disziplin gebunden sein. In Zukunft wird das „Patchwork-Studium“ gestärkt – mit Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Disziplinen, an unterschiedlichen Orten. Die zunehmende zeitliche, örtliche und thematische Flexibilisierung der Studienangebote zwingt Hochschulen zur Sicherstellung von vielfältig kombinierbaren Studienmodellen und -inhalten in internationalen Kontexten.
4. **Bildung für die persönliche Entwicklung:** Zukunftsfähiges Lernen bedeutet eine Stärkung der persönlichen Entwicklung. Wir brauchen ein hohes Maß an Selbstmanagement, adaptive Lernfähigkeiten, Experimentierfreude, Resilienz, Konfliktfähigkeit und Achtsamkeit. Hochschulbildung im Lichte des lebenslangen Lernens unterstützt die Persönlichkeitsbildung und intensiviert die Vermittlung von Wissens- und Lernkompetenzen und von unternehmerischen Kompetenzen im Sinne von Entre- und Intrapreneurship.
5. **Individuelle Begleitung:** Individualisierte und flexible Bildung erfordert mehr Beratung. Individuelle Lernpfade bedingen eine engere Lernprozessbegleitung. Individualisierung und Flexibilisierung verlangen eine neue Definition der Rolle der Studienleitenden. Hinsichtlich der Lernprozessbegleitung müssen die Kompetenzen von allen Involvierten überdacht werden.
6. **Steigerung der Servicequalität:** Wenn Studierende stärker selbst festlegen, wie sie ihr Studium gestalten, werden Dienstleistungen einer Hochschule noch bedeutsamer. Die für offene, individualisierte, flexible und disziplinenübergreifende Curricula notwendigen Prozesse (Anmeldung, Einschreibung, Finanzierung, Kommunikation, Anerkennung etc.) müssen neu entwickelt werden. Das bedeutet einen hohen administrativ-technischen Aufwand.
7. **Community-Building und offene Räume:** Die coronabedingte Umlagerung von Lehre und Lernen in digitale Räume hat auch die Bedeutung und Wichtigkeit der realen Räume bewusster gemacht. Digitale und

reale Räume werden besser aufeinander abgestimmt. In den Räumen der Hochschule stehen das Erlebnis, das Experiment, das Erschaffen und die intensive Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und Praxispartnern im Vordergrund. Die Hochschulen verringern die räumliche Trennung zwischen Studierenden und Dozierenden und empfangen auch ihre Praxispartner in ihren Werkstätten und Laboren. Hochschulen investieren mehr in das gemeinsame studentische Leben. Auf individueller Ebene wird das Peer-Lernen gefördert und auf Ebene der Organisation die Zusammengehörigkeit und die Bildung von Communities.

Schlussbemerkung

Ein wichtiger Motor für die wissenschaftliche Weiterbildung war und ist das Postulat des lebenslangen Lernens. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen machen es unabdingbar, dass Menschen im Laufe ihres Lebens mehrere Ausbildungen bzw. vertiefende oder zusätzliche Qualifikationen erwerben. Gesellschaft und Wirtschaft erleben einen tiefgreifenden demografischen und arbeitsmarktpolitischen Wandel. In den westlichen Ländern ist die Geburtenrate dauerhaft niedrig, die Lebenserwartung ist hoch, der Eintritt ins Rentenalter wird voraussichtlich immer später erfolgen, die nationale und internationale Mobilität hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen, Arbeitsplatzwechsel sind häufiger als früher, viele Berufe wurden und werden durch digitale Transformation und künstliche Intelligenz obsolet, andere werden anspruchsvoller und erfordern eine höhere akademische Ausbildung. Es entstehen neue Berufe und Anforderungen, neue Berufsbilder und Beschäftigungsformen.

Wissen und Kompetenzen sind einem permanenten und teilweise sehr schnellen Wandel unterworfen. Die Obsoleszenz des Wissens ist in vielen Bereichen hoch. Mehrfachqualifikationen nehmen zu, Weiterbildung und berufliche Neuorientierung sind selbstverständlich geworden (vgl. Allmayer 2021, S. 182). Lebenslanges oder – wie in Österreich bevorzugt – lebensbegleitendes Lernen wird zur Grundvoraussetzung, um dem gesellschaftlichen Wandel und den Anforderungen eines dynamischen Arbeitsmarktes gerecht zu werden.

Lebenslanges Lernen dient dazu, individuelle Bildungslücken zu schließen, um für Arbeitgeber attraktiv zu bleiben und individuelle Bildungskarrieren zu ermöglichen. Lebenslanges Lernen entspricht aber auch dem

Bedürfnis einer individualisierten Gesellschaft, nicht nur Neues lernen zu müssen, sondern auch Neues lernen zu wollen, sich persönlich weiterzuentwickeln und sich die Welt immer wieder neu zu erschließen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 20, 181–189. Online unter: <https://elibrary.verlagoesterreich.at/article/10.33196/zfhr202106018101>, abgerufen am 17.08.2022.
- Christmann, Bernhard (2018): Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs Matthias (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 263–278. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1, abgerufen am 01.08.2022.
- Christmann, Bernhard (2019): Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1, 12–21. DOI: 10.25656/01:18305, https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18305/pdf/HuW_2019_1_Christmann_Funktion_und_Gestaltung_von_Formaten.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (Hrsg.) (2018): Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Online unter: https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- DUZ Spotlight (2019): Gute Praxis international 2019. Neue Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin. Online unter: <https://www.che.de/download/duz-spotlight-neue-wege-der-wissenschaftlichen-weiterbildung/>, abgerufen am 18.08.2022.
- Fischer, Andreas (2014): Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Bericht zu Handen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats. Bern. Online unter: https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/AD_GS_SWIR_3_2014_Hochschulweiterbildung.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- Freitag, Wallburga Katharina (2018): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs,

- Matthias (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 175–193. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17643-3.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
- Gonon, Philipp (2019): Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz: zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung. In: Imdorf, Christian/Leemann, Regula Julia/Gonon, Philipp (Hrsg.): Bildung und Konventionen: die „economie des conventions“ in der Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 371–399. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-23301-3.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
 - Gornik, Elke (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 589–608. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_32, abgerufen am 01.08.2022.
 - Guthan, Nicole (2022): Das Weiterbildungspaket aus Sicht der Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 21, 99–107. DOI: <https://doi.org/10.33196/zfhr202203009901>, abgerufen am 01.08.2022.
 - Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Online unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>, abgerufen am 18.08.2022.
 - Kato, Shizuka/Galán-Muros, Victoria/Weko, Thomas (2020): The emergence of alternative credentials. OECD Education Working Papers No. 216. DOI: <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>, abgerufen am 01.08.2022.
 - Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Online unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
 - Moonlite (2020): Short learning programmes. What are SLPs? Online unter: <https://moonliteproject.eu/about/short-learning-programmes/>, abgerufen am 01.08.2022.
 - Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole/Thiele, Anna-Lena (2019): Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

(Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen). Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel_et_al_2019_Projektfortschrittsanalyse_2018.pdf, abgerufen am 01.08.2022.

- Nickel, Sigrun/Thiele, Anna-Lena (2020): Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In: Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/ Nickel, Sigrun/Speck, Karsten/Elsholz, Uwe (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster/New York: Waxmann, S. 39–64. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- Reichel, Juliane/Schloßstein, Maria/Krzywik-Gross, Mike (2022): Neue Wege in der akademischen Weiterbildung. Modulares Studieren ohne Curriculum. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17/2, 101–115.
- Reum, Nicolas (2020): Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/ Nickel, Sigrun/Speck, Karsten/Elsholz, Uwe (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster/New York: Waxmann, S. 89–105. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- Reum, Nicolas/Nickel, Sigrun/Schrand, Michaela (2020): Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206218>, abgerufen am 01.08.2022.
- Stifterverband (2018): Trendmonitor Weiterbildung. Essen: Edition Stifterverband.
- Weber, Karl (2013): Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung, 13/ 2, 53–60. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9770/pdf/HuW_2013_2_Weber.pdf, abgerufen am 01.08.2022.
- Widany, Sarah/Wolter, Andrä/Dollhausen, Karin (2019): Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche

Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1–26. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_35-1

- Wilhelm, Elena/Wassmer, Christian/Sommer, Katharina/Probst, Carole (2022): Hochschulbildung der Zukunft. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Ringseminar der ZHAW in Form von zehn Thesen. Online unter: <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueber-uns/rektorat/hochschulentwicklung/zehn-thesen-zur-hochschulbildung-der-zukunft.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
- Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30/1, 28–42.
- Wissenschaftsrat (WR) (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Bonn. Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
- Wissenschaftsrat (WR) (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin. Online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publication-File&v=8, abgerufen am 01.08.2022.
- Wolter, Andrä (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgabe der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ 17.–18.05.2004, Bonn, S. 17–34. Online unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/248/pdf/heft119.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
- Wolter, Andrä (2016): Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Borgwardt, Angela (Hrsg.): Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik, S. 23–26. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>, abgerufen am 01.08.2022.
- Wolter, Andrä/Schäfer, Erich (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1.

Universitäts- und Hochschullehrgänge seit der „Weiterbildungsnovelle“ aus juristischer Perspektive

von **Anna Obereder**

1 Einleitung

Ein erklärtes **Ziel** der mit BGBl I 177/2021 vorgenommenen Änderungen des Universitätsgesetzes 2002¹, des Fachhochschulgesetzes², des Privathochschulgesetzes³, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes⁴, des Hochschulgesetzes 2005⁵, des Bundesgesetzes über die „Diplomatische Akademie Wien“⁶ und des COVID-19-Hochschulgesetzes⁷ war es, „die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Studien zur hochschulischen **Weiterbildung [...] über alle Hochschulsektoren hinweg [zu] vereinheitlich[en]**“⁸. Mit diesem „Weiterbildungspaket“⁹ wurde ein durchaus komplexer neuer gesetzlicher Rahmen

¹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl I 120/2002 idF BGBl I 177/2021.

² Bundesgesetz über Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz – FHG), BGBl I 240/1993 idF BGBl I 177/2021.

³ Bundesgesetz über Privathochschulen (Privathochschulgesetz – PrivHG), BGBl I 77/2020 idF BGBl I 177/2021.

⁴ Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG), BGBl I 74/2011 idF BGBl I 177/2021.

⁵ Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG), BGBl I 30/2006 idF BGBl I 232/2021.

⁶ Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ (Diplomatische Akademie-Gesetz – DA-G), BGBl I 178/1996 idF BGBl I 177/2021.

⁷ Bundesgesetz über hochschulrechtliche und studienförderungsrechtliche Sondervorschriften an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Einrichtungen zur Durchführung von Fachhochschul-Studiengängen und Fachhochschulen aufgrund von COVID-19 (COVID-19-Hochschulgesetz – C-HG), BGBl I 13/2020 idF BGBl I 177/2021.

⁸ AB 990 BlgNR 27. GP 1 sowie AB 10721 BlgBR 1 (Hervorhebungen durch die Autorin).

⁹ ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 1 und auch schon 115/ME 27. GP 1.

für Universitäts- und Hochschullehrgänge geschaffen. Es gilt daher zunächst eingehend zu analysieren, welches System der Gesetzgeber durch die Novelle für den Bereich der „Lehrgänge“¹⁰ eingeführt hat und in welcher Weise er deren Qualität sichert. Im Anschluss daran sind auch jene Teile (des Studienrechts) des UG, des FHG und des PrivHG,¹¹ die durch die Novelle unverändert blieben, in den Blick zu nehmen. Auch wenn das „Weiterbildungspaket“ prima vista sehr abgegrenzt wirken mag, ist zu klären, ob die mit BGBl I 177/2021 eingeführten Neuerungen für die legislatisch unveränderten Bereiche ebenso systematische Veränderungen gebracht haben.

Der Auseinandersetzung mit der Novelle vorangestellt seien – neben dem bereits erwähnten Bestreben, eine über die Hochschulsektoren hinweg einheitliche Struktur der „Weiterbildungsstudien“ zu schaffen – die zwei weiteren zentralen Ziele des Gesetzgebers betont: Besonders bedeutend für die Neuregelung ist zunächst die Möglichkeit, **Lehrgänge nun als Bachelorstudien** zu gestalten. Darüber hinaus sind Lehrgänge im Fall der **Ausgestaltung als Bachelor- bzw. Masterstudium** als gleichwertig zu anderen (in der Diktion des UG und des FHG: ordentlichen)¹² Bachelor- bzw. Masterstudien anzusehen. Auf diesem Weg wird die **Durchlässigkeit zwischen den „ordentlichen“¹³ Studien und den Lehrgängen** hergestellt.¹⁴ Damit ist gemeint, dass auch ein „Bachelor-Lehrgang“ die Berechtigung zur Zulassung zu einem „ordentlichen Masterstudium“ vermitteln kann bzw. ein „ordent-

10 Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird in der Folge der Begriff „Lehrgänge“ verwendet, wenn sowohl Universitäts- als auch Hochschullehrgänge i. S. d. UG, des FHG und des PrivHG gemeint sind.

11 Das HG hat bei dieser Betrachtung außer Acht zu bleiben, zumal die erforderliche Berücksichtigung der systematischen Besonderheiten des gesetzlichen Rahmens (im Bereich des Studienrechts) den hier gebotenen Rahmen sprengen würde. Grundsätzlich finden sich die unter 2. dargestellten Neuerungen jedoch auch (insbesondere) in § 39, § 52f und § 64 HG verwirklicht. Zudem greift die unter 3. erörterte Qualitätssicherung auch für Hochschullehrgänge nach dem HG.

12 Auch wenn im PrivHG mit BGBl I 177/2021 für Lehrgänge ausdrücklich verankert wurde, dass es sich hierbei um außerordentliche Studien handelt, kennt dieses Gesetz die Kategorie der ordentlichen Studien (im Unterschied zum UG und zum FHG) nicht. Zur Systematik der einzelnen Gesetze im Detail unter 4.

13 Dieser Terminus soll in der Folge – entsprechend der Systematik des UG und des FHG – verwendet werden. Für den Bereich des PrivHG soll er jene Studien erfassen, die nicht in Form eines Lehrgangs organisiert sind.

14 gl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 2 und auch schon 115/ME 27. GP 2. I. d. S. auch Guthan, Das Weiterbildungspaket aus Sicht der Fachhochschulen, zfhr 2022, 99 (101).

liches Bachelorstudium“ zu einem „Master-Lehrgang“, zudem kommt die Zulassung zu einem Doktoratsstudium nunmehr grundsätzlich auch in Betracht, wenn zuvor ein einschlägiger „Master-Lehrgang“ absolviert wurde.¹⁵

2 Unterscheidung zwischen verschiedenen „Arten“ von Lehrgängen seit der „Weiterbildungsnovelle“

2.1 Beibehaltung der „sonstigen Lehrgänge“

Über alle Hochschulsektoren hinweg wurde mit der „Weiterbildungsnovelle“ der Bereich der Lehrgänge wesentlich engmaschiger geregelt, da der Gesetzgeber selbst nun **verschiedene Kategorien von Lehrgängen** unterscheidet. Dennoch wurde die ursprünglich sehr weit gehende Autonomie der Hochschulen im Hinblick auf die Einrichtung von Lehrgängen¹⁶ nur bedingt eingeschränkt, weil die gesetzlichen Vorgaben insbesondere solche Lehrgänge betreffen, die als (Bologna-konforme)¹⁷ Bachelor- oder Masterstudien eingerichtet werden.

Daneben ist aber auch die Einrichtung von „**sonstigen Lehrgängen**“, **die nicht als Bachelor- oder Masterstudium**¹⁸ gestaltet werden, (weiterhin) möglich und gesetzlich (nach wie vor) nur spärlich reguliert. Die Hochschulen haben daher bei der Gestaltung solcher Angebote bzw. Curricula große Frei-

15 Vgl. § 56 Abs. 2 z. Satz UG. Siehe auch Hauser, zfhr 2022, 28, der explizit auf die Durchlässigkeit auch zwischen den Hochschulsektoren hinweist, aber aufwirft, dass die Zulassung zum Doktorat mit einem FH-Masterabschluss aufgrund der Formulierung von § 64 Abs. 4 UG allenfalls Probleme bereiten könnte. Wie noch unter 4.1 zu diskutieren sein wird, scheinen die von ihm diesbezüglich ins Treffen geführten Begrifflichkeiten der Durchlässigkeit nicht grundsätzlich entgegenzustehen. Allerdings könnte § 6 Abs. 4 FHG dem dennoch entgegenstehen; vgl. dazu im Detail unter 4.2.

16 Vgl. zu diesem Befund zur Rechtslage vor der Novelle auch Guthan, zfhr 2022, 99.

17 Diesen Aspekt betonend ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 2, 9, 19.

18 Die später noch näher zu erörternde Organisation des Studiums als „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ soll hier vom Terminus Bachelor- oder Masterstudium ebenfalls umfasst sein, weil auch hierfür detaillierte gesetzliche Regelungen bestehen.

heiten;¹⁹ insbesondere sind sie berechtigt, in diesem die Zulassungsvoraussetzungen zum Lehrgang festzulegen.²⁰ **Die Einschränkung gegenüber der Rechtslage vor der „Weiterbildungsnovelle“** ist darin zu sehen, dass die Vergabe eines akademischen Grads nun auf die (neuen) Bachelor- und Master-Lehrgänge beschränkt ist.²¹ Nach Abschluss eines „sonstigen Lehrgangs“ darf sohin **kein akademischer Grad (mehr)** vergeben werden.²² Weiterhin erlaubt ist es allerdings, **akademische Bezeichnungen** an Absolvent*innen zu verleihen,²³ **wenn der Lehrgang mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkte** umfasst.²⁴ Konkret heißt das, im Curriculum kann die Verleihung der Bezeichnung „Akademische[r] ...“²⁵ mit einem die Inhalte des jeweiligen Lehrgangs charakterisierenden Zusatz vorgesehen werden.

Innerhalb dieser Kategorie, die hier mit „sonstige Lehrgänge“ bezeichnet wird, könnte wiederum eine Unterscheidung anhand des Umfangs vorgenommen werden, die bei 60 ECTS anzusiedeln wäre. Da die gesetzlichen Anforderungen an Curricula aber ident sind und die Möglichkeit, die Verleihung einer akademischen Bezeichnung vorzusehen, den einzigen Unterschied darstellt, erscheint die Bildung von (Unter-)Kategorien – aus juristischer Sicht – hier wenig sinnvoll.

19 Vgl. dazu auch die Erwägungen in ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 15. Darin werden die Flexibilität und die damit verbundene Möglichkeit zur Anpassung des Formats der Lehrgänge an verschiedene Bedürfnisse hinsichtlich der Gestaltung des (Lebensbegleitenden) Lernens betont.

20 In § 51 Abs. 2 Z 23 UG aF und § 9 Abs. 2 FHG aF fand sich vor BGBl I 177/2021 jeweils das Erfordernis der internationalen Vergleichbarkeit der Zulassungsvoraussetzungen, allerdings galt es nur für solche Lehrgänge, die mit einem Mastergrad endeten (vgl. Hauser, zfhr 2022, 24; Perthold-Stoitzner in Perthold-Stoitzner [Hrsg], Kommentar zum Universitätsgesetz 2002 – UG3 [2016] § 51 Rz 33). Für den hier gegenständlichen Bereich war es somit schon vor der „Weiterbildungsnovelle“ nicht anzuwenden, sodass die Hochschulen diesbezüglich in unveränderter Form frei sind.

21 In § 87 Abs. 2 UG, § 9 Abs. 8 FHG sowie § 10b Abs. 1 PrivHG ist die Verleihung von akademischen Graden nur für Lehrgänge, die als Bachelor (Professional) oder Master (Professional) eingerichtet sind, vorgesehen.

22 Vgl. § 87a Abs. 1 UG idF BGBl I 129/2017 sowie § 9 FHG idF BGBl I 77/2020 zur schon vor der Novelle für die Vergabe von akademischen Graden erforderlichen Voraussetzung der (internationalen) Vergleichbarkeit.

23 Die Vorgaben betreffend die Vergabe von akademischen Bezeichnungen wurden inhaltlich im Wesentlichen unverändert beibehalten (vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 12, 17, 20). Vgl. Guthan, zfhr 2022, 102; Hauser, Hochschullehrgänge und mehr: Hinweise zu den Änderungen im Fachhochschulrecht im Jahr 2021, zfhr 2022, 22 (24).

24 § 87a Abs. 1 UG, § 9 Abs. 9 FHG, § 10b Abs. 2 PrivHG.

25 § 87a Abs. 1 UG, § 9 Abs. 9 FHG, § 10b Abs. 2 PrivHG.

2.2 Die neuen Bachelor- bzw. Master-Lehrgänge

Wie bereits betont, ist die Verleihung eines akademischen Grads nun auf die Absolvierung jener Lehrgänge beschränkt, die als (außerordentliche) Bachelor- bzw. Masterstudium organisiert sind.²⁶ Aber auch die zu verleihenden akademischen Grade selbst sind seit der „Weiterbildungsnovelle“ eingeschränkt, weil nach Abschluss eines Lehrgangs nur noch jene Titel verliehen werden dürfen, die gesetzlich taxativ normiert sind.²⁷

Diese **neue Kategorie der Lehrgänge in Bachelor- bzw. Masterform** ist allerdings keine homogene. Vielmehr sind hier **verschiedene (Unter-) Formen** zu differenzieren, die sich sowohl hinsichtlich der (sogleich näher zu betrachtenden) organisatorischen Anforderungen als auch der Zulassungsvoraussetzungen²⁸ voneinander unterscheiden. Welchen akademischen Grad das Curriculum für den Abschluss des Lehrgangs vorsehen darf, steht mit beiden dieser Differenzierungskriterien im Zusammenhang, hängt aber darüber hinaus zum Teil auch vom Inhalt des Lehrgangs ab.

2.2.1 Organisatorische Anforderungen als erstes Differenzierungskriterium

Ein **Lehrgang** kann von Universitäten gemäß § 56 Abs. 2 UG, von Fachhochschulen nach § 9 Abs. 2 FHG sowie von Privatuniversitäten bzw. -hochschulen

²⁶ I. d. S. auch Hauser, zfhr 2022, 24.

²⁷ Die Geschlossenheit der Aufzählung der in § 51 Abs. 2 Z 23 und § 23a iVm § 87 Abs. 2 UG genannten Titel betonend ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 12. Aus systematischen Gründen und vor dem Hintergrund der Intention einer Vereinheitlichung muss dasselbe auch für die Aufzählung in § 9 Abs. 8 FHG und § 10b Abs. 1 PrivHG gelten. I. d. S. auch Allmayer, Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise, zfhr 2021, 181 (186) sowie Guthan, zfhr 2022, 102.

²⁸ Dabei handelt es sich um den im UG grundsätzlich einheitlich verwendeten Begriff (vgl. aber den Terminus „Zugangsbedingungen“, der mit der Novelle BGBl I 177/2021 in § 87 UG eingeführt wurde), dessen Pendant im FHG „Zugangsvoraussetzungen“ ist, wenngleich auch dort seit ebendieser Novelle in § 9 leg cit „Zugangsbedingungen“ Verwendung findet. Im PrivHG ist die Terminologie hingegen weniger einheitlich. Dennoch bemerkenswert ist, dass anstatt des für die anderen Hochschulsektoren in der „Weiterbildungsnovelle“ verwendeten Begriffs „Zugangsbedingungen“ dort „Zulassungsbedingungen“ verwendet wird. Normative Bedeutung scheint dem Unterschied in der Begrifflichkeit nicht zuzukommen, weil in allen Fällen die Voraussetzungen für die Zulassung zum jeweiligen Studium gemeint sind.

gemäß § 10a Abs. 4 PrivHG allgemein dann **als (außerordentliches) Bachelorstudium** eingerichtet werden, wenn das Curriculum einen Arbeitsaufwand von 180 ECTS-Anrechnungspunkten umfasst; für einen als (außerordentliches) Masterstudium eingerichteten Lehrgang hat der Arbeitsaufwand grundsätzlich 120 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen.²⁹ Ausnahmen im Hinblick auf den ECTS-Umfang sind für Lehrgänge in Masterform jedoch zulässig, wenn der Umfang und die Anforderungen mit mehreren fachlich infrage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar sind.³⁰

Nach Abschluss eines Bachelor-Lehrgangs ist im Curriculum die Verleihung des akademischen Grads „Bachelor of Arts (Continuing Education)“ oder „Bachelor of Science (Continuing Education)“ vorzusehen.³¹ Für Lehrgänge auf Masterniveau ist grundsätzlich der akademische Grad „Master of Arts (Continuing Education)“ oder „Master of Science (Continuing Education)“ zu verleihen.³² Davon abweichend ist für Master-Lehrgänge im Bereich „Business Administration“ der akademische Grad „Master of Business Administration“ und im Bereich „Recht“ der akademische Grad „Master of Laws“ zu verleihen, dies jeweils, wenn Umfang sowie Anforderungen mit denen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind.³³ Für den Bereich „Business Administration“ findet sich als weitere Besonderheit, dass – in Abhängigkeit von den Zulassungsvoraussetzungen³⁴ – auch die Verleihung des akademischen Grads „Executive Master of Business Administration“ möglich ist, wobei diesfalls nicht nur der Umfang sowie die Anforderungen, sondern auch die Zugangsbedingungen mit denen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sein müssen.³⁵

Im Hinblick auf diese bereichsspezifischen akademischen Grade ist zu bedenken, dass aus ihrer Existenz nicht zu schließen ist, dass für diese Bereiche nur Lehrgänge eingerichtet werden dürfen, die betreffend Umfang und Anforderungen (sowie Zugangsbedingungen) mit denen mehrerer

29 Vgl. dazu auch Guthan, zfhr 2022, 101.

30 Vgl. § 56 Abs. 2 UG, § 9 Abs. 2 FHG, § 10a Abs. 4 PrivHG.

31 § 51 Abs. 2 Z 23 iVm § 87 Abs. 2 Z 1 UG, § 9 Abs. 8 Z 1 FHG, § 10b Abs. 1 Z 1 PrivHG.

32 § 51 Abs. 2 Z 23a iVm § 87 Abs. 2 Z 2 UG, § 9 Abs. 8 Z 2 FHG, § 10b Abs. 1 Z 2 PrivHG.

33 § 87 Abs. 1 Z 3 und 5 UG, § 9 Abs. 8 Z 3 und 5 FHG, § 10b Abs. 1 Z 3 und 5 PrivHG.

34 Siehe dazu im Detail unter 2.2.2.

35 § 87 Abs. 1 Z 4 UG, § 9 Abs. 8 Z 4 FHG, § 10b Abs. 1 Z 4 PrivHG.

fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind. Wenn es an dieser internationalen Vergleichbarkeit fehlt, folgt daraus lediglich, dass „nur“ der allgemein vorgesehene Grad „Master of Arts (Continuing Education)“ bzw. „Master of Science (Continuing Education)“ verliehen werden darf. Für alle am Ende eines Lehrgangs vergebenen akademischen Grade ist zu berücksichtigen, dass es – anders als im Bereich der ordentlichen Studien – nicht zulässig ist, im Curriculum einen Zusatz festzulegen.³⁶

Dies gilt auch für die bisher unerwähnte Kategorie an Lehrgängen, in denen das Curriculum die Verleihung des akademischen Grads **„Bachelor Professional“** bzw. **„Master Professional“** vorsieht.³⁷ Der Umfang der Curricula hat auch diesfalls die bereits oben geschilderten Anforderungen in ECTS-Anrechnungspunkten zu erfüllen. Vom zuvor angesprochenen „herkömmlichen“ Bachelor- bzw. Master-Lehrgang unterscheiden sich die „Professional“-Lehrgänge (in organisatorischer Hinsicht) durch die **Voraussetzung der erweiterten Zusammenarbeit mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung**.³⁸

Dazu ist zu bedenken, dass Hochschulen bei **Angebot und Durchführung aller** (auch nicht als Bachelor oder Master eingerichteter) **Lehrgänge** die Möglichkeit haben, diese mit anderen postsekundären Bildungseinrichtungen³⁹ als gemeinsame Studienprogramme oder als gemeinsame Studien einzurichten,⁴⁰ aber auch „nur“ zur **wirtschaftlichen und organisatorischen Unterstützung** mit einem **außerhochschulischen Rechtsträger** zusammenzuarbeiten.⁴¹ Die zuletzt genannte Form der Zusammenarbeit ist aber weder verpflichtend vorgeschrieben, noch darf sie – angesichts der ausdrücklichen gesetzlichen Beschränkung auf die wirtschaftliche und organisa-

³⁶ ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 8.

³⁷ § 51 Abs. 2 Z 23 bzw Z 23a iVm § 87 Abs. 2 Z 1 bzw. Z 2 UG, § 9 Abs. 8 Z 1 bzw. Z 2 FHG, § 10b Abs. 1 Z 1 bzw. Z 2 PrivHG. Zur Frage der Verwendung dieser bzw. vergleichbarer Titel im internationalen Vergleich vgl. Guthan, zfhr 2022, 105.

³⁸ § 56 Abs. 4 UG, § 9 Abs. 4 FHG, § 10a Abs. 6 PrivHG. So auch Allmayer, zfhr 2021, 181 (188); Guthan, zfhr 2022, 101.

³⁹ Vgl. die in § 51 Abs. 2 Z 26 und 27 UG, § 3 Abs. 2 Z 10 FHG sowie § 8 Abs. 3 PrivHG vorgesehenen Einschränkungen der dabei als Partner in Betracht kommenden postsekundären Bildungseinrichtungen.

⁴⁰ § 56 Abs. 3 (iVm § 54d und § 54e) UG, § 9 Abs. 3 FHG, § 10a Abs. 5 PrivHG.

⁴¹ § 56 Abs. 4 1. Satz UG, § 9 Abs. 4 1. Satz FHG, § 10a Abs. 6 1. Satz PrivHG. Vgl. auch Guthan, zfhr 2022, 101.

torische Unterstützung – die inhaltliche Ebene des Lehrgangs betreffen.⁴² Soll die Zusammenarbeit mit einer außerhochschulischen Institution (**auch**) eine **inhaltliche** sein, ist diese als i. S. d. § 56 Abs. 4 2. Satz UG, § 9 Abs. 4 2. Satz FHG bzw. § 10a Abs. 6 2. Satz PrivHG „**erweitert**“ zu qualifizieren.⁴³

Fraglich ist, ob das **Erfordernis der „erweiterte[n] Zusammenarbeit“**⁴⁴ so zu verstehen ist, dass es nicht nur die inhaltliche, sondern auch eine Zusammenarbeit in wirtschaftlicher und organisatorischer Hinsicht mit der außerhochschulischen Bildungseinrichtung zwingend voraussetzt. Für ein solches Verständnis spricht schon der Gesetzeswortlaut, weil er auf eine erweiterte (und nicht „bloß“ eine inhaltliche) Zusammenarbeit abstellt. Diese in § 56 Abs. 4 2. Satz UG, § 9 Abs. 4 2. Satz FHG, § 10a Abs. 6 2. Satz PrivHG geregelte Voraussetzung scheint somit auch die Zusammenarbeit i. S. d. jeweils ersten Satzes (in organisatorischer und wirtschaftlicher Hinsicht) mit zu umfassen und über diese hinauszugehen. Ein Indiz in diese Richtung ist auch darin zu sehen, dass im gem. § 56 Abs. 4 3. Satz UG, § 9 Abs. 4 3. Satz FHG, § 10a Abs. 6 3. Satz PrivHG nötigen Vertrag über die Zusammenarbeit nicht nur die Leistungen der einzelnen Einrichtungen festzulegen, sondern auch die Durchführung sowie die Finanzierung zu vereinbaren sind.⁴⁵

Ein Verbot, zusätzlich auch einen (weiteren) außerhochschulischen Rechtsträger i. S. d. § 56 Abs. 4 1. Satz UG, § 9 Abs. 4 1. Satz FHG, § 10a Abs. 6 1. Satz PrivHG zur (bloß) wirtschaftlichen und organisatorischen Unterstützung bei Angebot und Durchführung des „Professional“-Lehrgangs mit-einzubeziehen, ist daraus nicht ableitbar.⁴⁶ Das heißt, dass diese Bereiche bei

42 Vgl. demgegenüber (zwar zur Rechtslage vor BGBl I 177/2021, die insofern aber unverändert blieb) Hauser, FHG – Kurzkomentar Fachhochschulgesetz (2020) § 9 Rz 13, der eine gewisse inhaltliche Einbindung der außerhochschulischen Rechtsträger für zulässig zu halten scheint, wenn er betont, dass die Hauptverantwortung bei der Fachhochschule liegen muss.

43 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 19.

44 § 56 Abs. 4 2. Satz UG, § 9 Abs. 4 2. Satz FHG, § 10a Abs. 6 2. Satz PrivHG.

45 Die in ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 19 f jeweils näher umschriebenen üblichen Vertragsinhalte stützen diesen Befund.

46 Dass § 56 Abs. 4 2. Satz UG, § 9 Abs. 4 2. Satz FHG und § 10a Abs 6 2. Satz PrivHG jeweils mit „[a]bweichend davon“ eingeleitet werden, schließt eine Verbindung der (im zweiten Satz geregelten) „erweiterten Zusammenarbeit“ mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen und der (im ersten Satz verankerten) Unterstützung durch (andere) außerhochschulische Rechtsträger nicht aus, weil die Wendung lediglich dazu dient, hervorzuheben, dass die „erweiterte Zusammenarbeit“ für einen „Professional“-Lehrgang zwingend erforderlich ist.

„Professional“-Lehrgängen in gleicher Weise auf dieselben Rechtsträger „ausgelagert“ werden können wie auch bei allen anderen Lehrgängen. Freilich kann die Veröffentlichungspflicht nach § 56 Abs. 4 3. Satz UG, § 9 Abs. 4 3. Satz FHG, § 10a Abs. 6 3. Satz PrivHG dadurch nicht umgangen werden. Obwohl Vereinbarungen mit (bloß) unterstützenden außerhochschulischen Rechtsträgern grundsätzlich nicht verpflichtend zu veröffentlichen sind, muss diese Einbindung des weiteren Rechtsträgers (sowie ihr Umfang) bei „Professional“-Lehrgängen aber auch im Vertrag über die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der außerhochschulischen Bildungseinrichtung vereinbart werden. Unter Berücksichtigung der allgemeinen Ausnahmen⁴⁷ unterliegen damit auch diese Aspekte der Veröffentlichungspflicht.

Der Kreis der Rechtsträger, mit denen in der „erweiterten Weise“ zusammengearbeitet werden darf, ist aber – anders als noch im Ministerialentwurf vorgesehen⁴⁸ – ein kleinerer, weil nicht alle außerhochschulischen Rechtsträger, sondern nur **außerhochschulische Bildungseinrichtungen** in Betracht kommen.⁴⁹ Der Begriff der außerhochschulischen Bildungseinrichtung wird weder in den Gesetzen noch in den Materialien⁵⁰ definiert. Obwohl auch an anderen Stellen in den Gesetzen auf Bildungseinrichtungen abgestellt wird,⁵¹ können daraus Schlüsse auf eine Definition (aus systematischen Gründen) nicht gezogen werden, weil jeweils hochschulische (bzw. diesen gleichzuhaltende) Bildungseinrichtungen erfasst sind.⁵² Zweck der Zusammenarbeit mit den außerhochschulischen Einrichtungen ist es, möglichst

47 Vgl. § 56 Abs. 4 letzter Satz UG, § 9 Abs. 4 letzter Satz FHG, § 10a Abs. 6 letzter Satz PrivHG.

48 Vgl. § 56 Abs. 4 2. Satz UG, § 9 Abs. 4 2. Satz FHG, § 10a Abs. 6 2. Satz PrivHG, jeweils idF 115/ME 27. GP; zudem auch Erläut 115/ME 27. GP 8, 13, 16.

49 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 19.

50 Weder in ErläutRV 945 BlgNR 27. GP noch in AB 990 BlgNR 27. GP oder AB 10721 BlgBR findet sich eine Bemerkung dazu.

51 Vgl. unter anderem die Legaldefinition der anerkannten postsekundären Bildungseinrichtungen in § 51 Abs. 2 Z 1 UG, die wiederum den Begriff der Bildungseinrichtung voraussetzt und diesen nicht umschreibt.

52 Vgl. z. B. hinsichtlich gemeinsamer Studienprogramme § 54d Abs. 1 UG, § 3a f FHG, § 9 f PrivHG, worin jeweils „bloß“ auf Bildungseinrichtungen abgestellt wird. Allerdings ergibt sich iVm § 51 Abs. 2 Z 26 UG, § 3 Abs. 2 Z 10 FHG und § 8 Abs. 3 PrivHG, dass nur (bestimmte) inländische sowie ausländische anerkannte postsekundäre Bildungseinrichtungen für die Einrichtung von gemeinsamen Studienprogrammen in Betracht kommen, sodass der Begriff – wenn auch nur in diesem konkreten Zusammenhang – eingeschränkt zu verstehen ist.

zielgruppenspezifische Angebote zu etablieren.⁵³ Vor diesem Hintergrund scheint grundsätzlich ein weites Verständnis geboten, sodass unter Rückgriff auf die Abgrenzungen des Bildungsdokumentationsgesetzes 2020⁵⁴ jedenfalls die Einrichtungen gem. § 2 Z 1 bis 3 und 5 BilDokG 2020 in Betracht kommen, das sind Schulen, Bildungseinrichtungen des Gesundheitswesens sowie Erwachsenenbildungsinstitute.⁵⁵

Das **Verhältnis zur** (zwingend am „Professional“-Lehrgang zu beteiligten) **außerhochschulischen Bildungseinrichtung** ist zunächst dadurch geprägt, dass das **Curriculum**⁵⁶ von der Universität, der Fachhochschule oder der Privatuniversität bzw. -hochschule (nach den jeweils dafür maßgeblichen Vorschriften und vom allgemein dafür zuständigen Organ) zu erlassen ist.⁵⁷ Eine gesetzliche Verpflichtung, bei der Erlassung bzw. Änderung des Curriculums die **Inhalte der vertraglichen Vereinbarungen mit der außerhochschulischen Bildungseinrichtung** umzusetzen, gibt es nicht.⁵⁸ Damit kommt grundsätzlich der beteiligten Hochschule die Hoheit zu, die Inhalte des Lehrgangs verbindlich festzusetzen. Das Gesetz schränkt die Hochschulen dabei nur insofern ein, als die „erweiterte Zusammenarbeit“ mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung für „Professional“-Lehrgänge konstitutiv ist; das heißt, ein Curriculum, das die Verleihung eines entsprechenden akademischen Grads vorsieht, wäre bei Fehlen eines Partners rechtswidrig.

53 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16.

54 Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen (Bildungsdokumentationsgesetz 2020 – BilDokG 2020), BGBl I 20/2021 idF BGBl I 227/2022.

55 § 2 Z 4 lit a bis c und e BilDokG 2020 betreffen die durch UG, HG, PrivHG und FHG geregelten postsekundären Bildungseinrichtungen, die jedenfalls als hochschulisch zu qualifizieren sind und daher nicht in Betracht kommen. Dies hat wohl für die von lit d leg cit erfassten theologischen Lehranstalten in gleicher Weise zu gelten.

56 In § 10a PrivHG wird der Begriff „Curriculum“ verwendet, auch wenn betreffend ausschließlich durch die Privatuniversität bzw. -hochschule eingerichtete Studien ansonsten im Gesetz der Terminus „Studienplan“ verwendet wird. Die Begriffe dürften synonym zu verstehen sein.

57 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 19. I. d. S. auch Allmayer, zfhr 2021, 188.

58 Anders als im Hinblick auf die gemeinsam eingerichteten Studien, für die gesetzlich vorgesehen ist, dass gleichlautende Curricula an den beteiligten postsekundären Bildungseinrichtungen zu erlassen sind (vgl. § 51 Abs. 2 Z 27 iVm § 54e Abs. 2 UG, § 3 Abs. 2 Z 10 iVm § 3b Abs. 2 FHG, § 8 Abs. 3 iVm § 10 Abs. 2 PrivHG), verknüpfen die gesetzlichen Bestimmungen die Rechtmäßigkeit des Curriculums eines „Professional“-Lehrgangs nicht mit der Vereinbarkeit mit dem Vertrag zwischen der Hochschule und der außerhochschulischen Bildungseinrichtung.

Dennoch ist eine Verpflichtung, den Vertrag über die Zusammenarbeit schon vor der Erlassung des Curriculums abzuschließen oder jene außerhochschulische Bildungseinrichtung, mit der zusammengearbeitet wird, im Curriculum zu nennen, gesetzlich nicht ausdrücklich vorgesehen. Darauf aufbauend könnte argumentiert werden, dass die beteiligte Hochschule zwar in der Verantwortung steht, (dauerhaft) eine hinreichende Zusammenarbeit mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung sicherzustellen, die Institution aber (jederzeit) auch wechseln kann. Gegen ein solches Verständnis spricht, dass die zugelassenen Studierenden die Sicherheit haben müssen, ihr Studium (innerhalb angemessener Frist) abschließen zu können und nicht durch das allfällige Fehlen eines Kooperationspartners der Hochschule daran gehindert zu sein. Diese Erwägungen sprechen daher für eine Verpflichtung, den Vertrag über die Zusammenarbeit schon vor Erlassung des Curriculums abzuschließen und die außerhochschulische Bildungseinrichtung im Curriculum zu nennen. Zudem scheint es unter dieser Annahme (aus Sicht der beteiligten Hochschule) auch durchaus sinnvoll, das Curriculum korrelierend mit der Laufzeit des Vertrags über die Zusammenarbeit befristet zu erlassen.⁵⁹ So kann – wenn auch nicht für außergewöhnliche Fälle, wie die Insolvenz des Partners oder dgl. – bestmöglich sichergestellt werden, dass jene Voraussetzungen, die das Gesetz für die Verleihung der akademischen Grade „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ verlangt, vorliegen.

Die zuvor getroffene Feststellung, dass der beteiligten Hochschule die Hoheit über die Gestaltung des Curriculums zukommt, ist vor diesem Hintergrund aus rechtlicher Sicht nicht zu revidieren. Dennoch erfordert eine frictionsfreie Abwicklung des Lehrgangs die hinreichende Berücksichtigung des Akkordierten bei der Erstellung des Curriculums. Auch wenn widrigenfalls nicht unmittelbar das Curriculum rechtswidrig ist, kann derartiges allenfalls einen Kündigungsgrund⁶⁰ für den Vertragspartner darstellen, und aus dem Fehlen einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung, mit der „erweitert“ zusammengearbeitet wird, resultiert sehr wohl die Rechtswidrigkeit des Curriculums. Eine (informelle) Einbindung der außerhochschulischen

59 Vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 20, worin die Laufzeit sowie die Verlängerungsbedingungen als typischer Vertragsinhalt genannt werden.

60 Auch die Kündigung des Vertrags ist ein Aspekt, der in der Vereinbarung zwischen der Hochschule und der außerhochschulischen Bildungseinrichtung zu regeln ist, vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 20.

Bildungseinrichtung zusätzlich zum (hochschulinternen) Prozess der Erlassung oder Änderung des Curriculums scheint daher sinnvoll bzw. aus praktischer Sicht geradezu geboten.

Von der Regelung der Zuständigkeit für die Erlassung und Änderung des Curriculums abgesehen, finden sich keine gesetzlichen Vorgaben zum (maximalen) **Ausmaß der inhaltlichen Einbindung** der außerhochschulischen Bildungseinrichtung. Damit bestehen keine quantitativen Grenzen für die Übertragung der Abhaltung von Lehrveranstaltungen auf die außerhochschulische Bildungseinrichtung (durch von ihr rekrutierte Personen und nach einem von ihr – im Rahmen der curricularen Vorgaben – entwickelten inhaltlichen Konzept). Dass auch die Abhaltung der (zugehörigen) Prüfungen auf sie übertragen werden kann, steht vor dem Hintergrund der Materialien außer Zweifel, weil darin auch **Prüfungen** (als Unterpunkt der Zuständigkeitsfestlegung innerhalb der Institutionen) als Beispiel für den typischen Inhalt eines Vertrags über die Zusammenarbeit genannt sind.⁶¹ Allerdings sprechen gute Gründe dafür, dass die außerhochschulische Bildungseinrichtung in diesem Fall nicht in ihrem eigenen Namen tätig wird und eine Benotung bzw. ein Zeugnis auszustellen hat, welches in weiterer Folge anerkannt werden müsste. Viel eher scheint es sich um eine Prüfung durch die beteiligte Universität, Fachhochschule oder Privatuniversität bzw. -hochschule zu handeln, weil der Vertrag über die Zusammenarbeit eine hinreichende Grundlage für die Zurechnung zur Hochschule bieten kann.⁶²

2.2.2 Gesetzlich festgelegte Zulassungsvoraussetzungen als weiteres Differenzierungskriterium

Hinsichtlich des Zugangs zu Lehrgängen auf Bachelor-Niveau setzt sich die Differenzierung zwischen „herkömmlichen“ und „Bachelor Professional“-Lehrgängen fort. Der Gesetzgeber ermöglicht den Zugang zum „**Bachelor Professional**“ – im Unterschied zu jenem zu ordentlichen Bachelorstudien und „herkömmlichen“ Bachelor-Lehrgängen – nämlich auch ohne allgemeine Universitätsreife. Voraussetzung für die Zulassung ist (allein) eine **berufliche**

⁶¹ ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 9, 16, 20.

⁶² Dieses Konzept scheint dem nachgebildet zu sein, dass auch den (direkt) durch die Hochschule beschäftigten Personen die Befugnis, Prüfungen (für die Hochschule) abzunehmen bzw. durchzuführen, durch Vertrag übertragen wird.

Qualifikation oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung.⁶³ Für alle anderen **Bachelor-Lehrgänge** stellt die **allgemeine Universitätsreife** eine zwingende Voraussetzung dar, wobei sie allein nicht ausreicht, sondern es **darüber hinaus auch einer mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung** bedarf.⁶⁴ Die Anforderungen sind somit nicht nur im Vergleich zum „Bachelor Professional“, sondern auch gegenüber den ordentlichen Bachelorstudien strenger, weil zu den Letztgenannten grundsätzlich die allgemeine Universitätsreife – und für die Fachhochschulen alternativ auch einschlägige berufliche Qualifikationen – den Zugang vermittelt.⁶⁵

Im Bereich der Master-Lehrgänge hat die Einrichtung als „Master Professional“ hingegen keine Auswirkungen auf die Zulassungsvoraussetzungen. Dort ist grundsätzlich einheitlich „der Abschluss eines fachlich infrage kommenden **Bachelorstudiums** mit mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten, eines anderen fachlich infrage kommenden **Studiums mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus** an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung oder ein im **Curriculum** des Universitätslehrganges **definiertes Studium** und eine **mehrjährige einschlägige Berufserfahrung**“⁶⁶ erforderlich. Rein grammatisch könnte die mehrjährige einschlägige Berufserfahrung als zusätzliche Voraussetzung nur im Falle der Zulassung aufgrund des Abschlusses eines im Curriculum definierten Studiums verstanden werden. Gegen eine solche Lesart sprechen aber die Materialien, die auf Bachelor- und Diplomstudien Bezug nehmen und dabei die Verbindung zur mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung herstellen.⁶⁷ Zudem kann auch aus systematisch-teleologischen Erwägungen kein Zweifel bleiben, dass es sich um eine Anforderung handelt, die auch zu erfüllen ist, wenn ein Bachelorstudium oder ein anderes Studium mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus abgeschlossen wurde. Schließlich ist schon für den Zugang zum Bachelor-Lehrgang

⁶³ § 70 Abs. 1 Z 2 UG, § 9 Abs. 6 Z 2 FHG, § 10a Abs. 7 Z 2 PrivHG.

⁶⁴ § 70 Abs. 1 Z 1 UG, § 9 Abs. 6 Z 1 FHG, § 10a Abs. 7 Z 1 PrivHG.

⁶⁵ Vgl. § 63 Abs. 1 iVm § 64 Abs. 1 f UG, § 4 Abs. 4 FHG. Für die Privatuniversitäten und hochschulen sind die Zulassungsvoraussetzungen (vom Bereich der Lehrgänge abgesehen) nicht gesetzlich geregelt.

⁶⁶ § 70 Abs. 1 Z 3 UG, § 9 Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 8 PrivHG (Hervorhebungen durch die Autorin).

⁶⁷ ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 11, 16.

grundsätzlich zusätzlich zur allgemeinen Universitätsreife eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung erforderlich.

Obwohl der „Master Professional“ den sonstigen Master-Lehrgängen hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen gleichgestellt ist, findet sich auch in diesem Bereich eine **Ausnahme**. Diese betrifft jene Master-Lehrgänge im Bereich „Business Administration“, nach deren Absolvierung die Verleihung des akademischen Grads „**Executive Master of Business Administration**“, abgekürzt „EMBA“, vorgesehen ist. Im Curriculum eines solchen Lehrgangs kann „**auch eine einschlägige berufliche Qualifikation** als Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden, sofern Zulassungsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zulassungsbedingungen, Umfang und Anforderungen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind“.⁶⁸ In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage nach der Bedeutung des Worts „auch“. Einerseits könnte damit zum Ausdruck gebracht werden, dass zusätzlich zu den oben genannten Zulassungsvoraussetzungen für Master-Lehrgänge auch eine berufliche Qualifikation hinzutreten kann. Andererseits könnte aber auch gemeint sein, dass es zulässig ist, ausschließlich eine einschlägige berufliche Qualifikation zu verlangen.⁶⁹

Aufschluss verspricht in diesem Zusammenhang zunächst ein Blick auf die **Genese dieser Bestimmung**. Der **Ministerialentwurf** hätte nämlich für die Zulassung zu einem Bachelor-Lehrgang als Voraussetzung die allgemeine Hochschulreife oder alternativ eine einschlägige berufliche Qualifikation vorgesehen.⁷⁰ Der Zugang zu einem Master-Lehrgang hätte grundsätzlich einen Bachelor-Abschluss vorausgesetzt. Das Vorliegen einer beruflichen Qualifikation oder von Berufserfahrung wäre nicht nötig gewesen. Allerdings fand sich die Sonderbestimmung für „EMBA-Lehrgänge“ in der heute geltenden

68 § 70 Abs. 1 Z 3 UG, § 9 Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 8 PrivHG (Hervorhebungen durch die Autorin).

69 Vgl. Guthan, zfhr 2022, 102, die von einem solchen Verständnis auszugehen scheint, wenn sie einleitet, dass es sich um „eine Ausnahme von der Voraussetzung des Vorliegens eines Bachelorabschlusses“ handelt. I. d. S. auch Allmayer, zfhr 2021, 187, die zunächst ausführt, dass der „Weiterbildungsmaster“ ein Angebot für Studierende mit Erstabschluss sei. Jene Lehrgänge, die mit dem akademischen Grad „EMBA“ enden, hebt sie – unter Verweis auf die internationale Praxis – als Ausnahme hervor.

70 Vgl. § 70 Abs. 1 Z 1 UG, § 9 Abs. 6 FHG, § 10a Abs. 7 PrivHG, jeweils idF 115/ME 27. GP.

Fassung auch schon im Ministerialentwurf.⁷¹ Trotz der Veränderungen des Kontextes blieb die Formulierung „[a]bweichend davon kann [...] auch eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden“⁷² unverändert. Das in der Einleitung angesprochene Abweichen von der Grundregel spricht – damals wie heute – dafür, dass eine berufliche Qualifikation allein ausreichen kann. Die Verwendung des Worts „auch“ relativiert dies jedoch, sodass die alternative Deutung in Betracht kommt, wonach die berufliche Qualifikation nur als zusätzliche Anforderung verankert werden dürfte.

Dagegen, darin eine Möglichkeit zur Verschärfung der Anforderung zu sehen, spricht – neben der geschilderten Normengenesse – auch das (in den Materialien besonders hervorgehobene)⁷³ Erfordernis der internationalen Vergleichbarkeit. Um dessen Zweck zu ermitteln, ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine bloße „Kann-Bestimmung“ handelt. Es besteht also lediglich eine Möglichkeit, auch eine berufliche Qualifikation zu verlangen. Ein Gebot, zusätzlich zum Erstabschluss eine berufliche Qualifikation zu fordern, würde sich daraus – selbst wenn dies „international üblich“ sein sollte – sohin in keinem Fall ableiten lassen.⁷⁴ Als eine Erlaubnis, vom nationalen Standard durch strengere Voraussetzungen abzuweichen, verstanden, hätte das Erfordernis der internationalen Vergleichbarkeit wenig Sinn. Schließlich bestünde – selbst bei Existenz eines entsprechenden internationalen Standards – keine Verpflichtung, die Zulassungsbedingungen im Curriculum so zu gestalten,

71 Vgl. § 70 Abs. 1 Z 2 UG, § 9 Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 8 PrivHG, jeweils idF 115/ME 27. GP.

72 Diese in 115/ME 27. GP jeweils in § 70 Abs. 1 Z 2 UG, § 9 Abs. 7 FHG und § 10a Abs. 8 PrivHG enthaltene Wendung findet sich nun in § 70 Abs. 1 Z 3 UG, § 9 Abs. 7 FHG und § 10a Abs. 8 PrivHG.

73 Vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 11, 17, aber auch schon Erläut 115/ME 27. GP 9, 14.

74 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass es schwerfällt, den internationalen Standard im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Lehrgängen, die mit der Verleihung der akademischen Grade „MBA“ bzw. „EMBA“ enden, zu bestimmen. Zum Teil scheint dadurch zum Ausdruck zu kommen, ob es sich um ein Vollzeit- oder ein Teilzeitstudium handelt. Darüber hinaus sind die Zugangsbedingungen zum „EMBA“ aber wohl teilweise auch insofern strenger, als sie sich an Personen mit (längerer) Berufserfahrung richten oder ausschließlich an Personen, die bereits Erfahrung im höheren Management haben (vgl. z. B. <https://fh-hwz.ch/news/wie-mba-und-emba-sich-unterscheiden/> [Stand: 15.2.2023]; <https://www.princetonreview.com/business-school-advice/mba-vs-emba> [Stand: 15.2.2023]; <https://executivemba.wharton.upenn.edu/mba-or-emba/> [Stand: 15.2.2023]).

dass diesem Standard entsprochen wird. Wird die Bestimmung hingegen als Möglichkeit verstanden, um vom grundsätzlichen (nationalen) Standard eines hochschulischen Erstabschlusses als Zulassungsvoraussetzung für einen Master-Lehrgang abzusehen, scheint es geradezu geboten, auf die internationale Vergleichbarkeit abzustellen. Dann dient dieses Kriterium nämlich zur Qualitätssicherung, weil es ein Abweichen vom nationalen Standard nur erlaubt, wenn auch vergleichbare ausländische Masterstudien eine solche Zulassungsbedingung vorsehen und damit (zumindest) der internationale Standard nicht unterschritten wird.

Insgesamt betrachtet, kann die Zulassung zu einem Lehrgang, der mit der Verleihung des akademischen Grads „EMBA“ endet, durch das Curriculum – wie für alle anderen Master-Lehrgänge auch – an den Abschluss eines fachlich infrage kommenden Bachelorstudiums mit mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten, eines anderen fachlich infrage kommenden Studiums mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung oder ein im Curriculum des Universitätslehrganges definiertes Studium, jeweils in Verbindung mit einer mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung, geknüpft werden. Zudem ist aufgrund der zuvor dargelegten Argumente davon auszugehen, dass (abweichend davon) in einem solchen Curriculum auch **lediglich eine berufliche Qualifikation** als Zulassungsvoraussetzung vorgesehen werden kann, wenn dies mit mehreren fachlich infrage kommenden ausländischen Masterstudien nachweislich vergleichbar ist.

Die geforderte Nachweislichkeit der **Vergleichbarkeit** ist wohl so zu verstehen, dass die Hochschule im Rahmen des Prozesses der Curriculumserstellung zu dokumentieren hat, welche ausländischen Masterstudien als Referenzen herangezogen werden und aufgrund welcher Umstände Zulassungsbedingungen, Umfang und Anforderungen als vergleichbar angesehen werden.⁷⁵ Da der Gesetzgeber bloß auf das Vorhandensein **mehrerer ausländischer Masterstudien** abstellt, aber keine konkrete Mindestzahl nennt, können

75 Diese Überlegungen gelten freilich in gleicher Weise für jenen Fall, in dem nur Umfang und Anforderungen des Lehrganges diese Vergleichbarkeit aufweisen müssen, um die Verleihung des akademischen Grads „MBA“ im Curriculum vorzusehen. Für die Verleihung des akademischen Grads „LL.M.“ haben hingegen auch die Zugangsbedingungen vergleichbar zu sein.

bereits zwei Studien ausreichen.⁷⁶

Um die Zulassungsvoraussetzungen zu Lehrgängen, die mit der Verleihung des akademischen Grads „EMBA“ enden, umfassend zu erörtern, bedarf es freilich auch einer Auseinandersetzung mit dem Begriff **„berufliche Qualifikation“**. Dessen nähere Betrachtung ist allerdings mit jener betreffend die Wendung **„mehrjährige (einschlägige) Berufserfahrung“** zu verbinden; schließlich handelt es sich hierbei um die Alternativen für den Zugang zum „Bachelor Professional“. Dabei ist auch nicht zu vernachlässigen, dass die berufliche Qualifikation ansonsten keine Rolle spielt, weil für den Zugang zu allen anderen Bachelor- oder Master-Lehrgängen (neben der allgemeinen Hochschulreife bzw. dem Abschluss eines Studiums i. S. v. § 70 Abs. 1 Z 3 i. Satz UG, § 9 Abs. 7 i. Satz FHG bzw. § 10a Abs. 8 i. Satz PrivHG) eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung verlangt wird.

Als Ansatzpunkt für die Interpretation sind zunächst die Erläuterungen zum Ministerialentwurf heranzuziehen, weil darin die mehrjährige Berufserfahrung (neben der Absolvierung berufsbildender mittlerer Schulen bzw. einer facheinschlägigen Lehre sowie speziellen Berufsberechtigungen) beispielhaft als berufliche Qualifikation genannt wird.⁷⁷ Hierzu ist allerdings die bereits angesprochene Veränderung der Regelungen betreffend den Zugang zu Hochschullehrgängen im Laufe des Gesetzgebungsprozesses zu bedenken. Schließlich wäre eine einschlägige berufliche Qualifikation im Ministerialentwurf noch allgemein als zur allgemeinen Universitätsreife alternative Zulassungsvoraussetzung für Bachelor-Lehrgänge vorgesehen gewesen.⁷⁸ Demgegenüber fand sich das Erfordernis der mehrjährigen (einschlägigen) Berufserfahrung noch an keiner Stelle, sondern wurde erst mit der Regierungsvorlage eingeführt. In den Erläuterungen zur Regierungsvorlage⁷⁹ findet sich

76 Allenfalls könnte diese Voraussetzung so verstanden werden, dass auch der Grad der Ähnlichkeit des als Vergleichsmaßstab herangezogenen Studiums bzw. der Zugangsbedingungen eine Rolle spielt. Diesfalls würden zwei Studien nur dann ausreichen, wenn die Lehrgänge sowie die Zugangsbedingungen sich in besonders ausgeprägtem Maße ähneln, sodass sie einander quasi gleichen. Bestünden hingegen gewisse Unterschiede, die eine Vergleichbarkeit nicht ausschließen, aber den Grad der Ähnlichkeit reduzieren, wären mehr als zwei Studien in den Vergleich miteinzubeziehen, um einen hinreichenden Nachweis zu führen.

77 Erläut 115/ME 27. GP 9.

78 Vgl. § 70 Abs. 1 Z 1 UG, § 9 Abs. 6 FHG, § 10a Abs. 7 PrivHG, jeweils idF 115/ME 27. GP.

79 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP.

aber weder eine Begründung für die grundlegende Veränderung der Zulassungsvoraussetzungen gegenüber dem Ministerialentwurf noch für die Einführung der Differenzierung zwischen beruflicher Qualifikation und mehrjähriger (einschlägiger) Berufserfahrung.

Es stellt sich daher die Frage, ob das dem Ministerialentwurf zugrunde liegende Verständnis in die Regierungsvorlage, die unverändert als Gesetz beschlossen wurde, übernommen wurde. Für die Beibehaltung des im Ministerialentwurf offengelegten Verständnisses spricht zunächst, dass es in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage keine gegenteiligen Anhaltspunkte gibt.⁸⁰ Darüber hinaus deutet aber auch das Verständnis des Begriffs „berufliche Qualifikation“ im kurz zuvor durch BGBl I 93/2021 geschaffenen § 78 Abs. 3 iVm Abs 4 Z 6 UG,⁸¹ dessen Pendant § 12 Abs. 4 FHG und § 8 Abs. 5 PrivHG sind, die beide ebenfalls berufliche Qualifikationen erfassen und erst durch BGBl I 177/2021 geschaffen wurden, in diese Richtung.⁸²

Der Gesetzestext selbst bietet allerdings recht deutliche Anhaltspunkte für ein (gegenüber dem Ministerialentwurf) verändertes Begriffsverständnis. Dagegen, dass die mehrjährige Berufserfahrung (weiterhin) als ein Unterfall der beruflichen Qualifikation anzusehen ist, sprechen nämlich die in § 70 Abs. 1 Z 2 UG, § 9 Abs. 6 Z 2 FHG und § 10a Abs. 7 Z 2 PrivHG normierten Zulassungsvoraussetzungen zum „Bachelor Professional“. Schließlich wird eine einschlägige berufliche Qualifikation dort ausdrücklich als Alternative zu einer mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung genannt. Diese Unterscheidung wäre überflüssig, wenn eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung

80 Vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP.

81 Obwohl § 78 Abs 2 UG berufliche Tätigkeiten erfasst und in Z 3 leg cit bloß auf Tätigkeiten, die für Lehramtsstudien anzuerkennen sind, abstellt, kann daraus nicht geschlossen werden, dass andere berufliche Tätigkeiten nicht anerkannt werden könnten. Vielmehr stellt § 78 Abs 3 UG auf „andere berufliche [...] Qualifikationen“ ab. Als Bezugspunkt des Worts „andere“ kommt nur Abs 2 leg cit in Betracht. Als Bestätigung, dass der Gesetzgeber ein derartiges Begriffsverständnis zugrunde legte, ist § 78 Abs 4 Z 6 UG anzusehen, weil darin neben bestimmten Prüfungen i. S. d. Abs 1 leg cit nur allgemein auf „berufliche [...] Qualifikation“ abgestellt wird. Ein Grund für die Nichtanwendbarkeit der Höchstgrenzen des Abs 4 Z 6 leg cit auf die beruflichen Tätigkeiten i. S. v. Abs 2 leg cit ist nicht erkennbar; das spricht ebenfalls für ein weites Verständnis der beruflichen Qualifikationen, das auch berufliche Tätigkeiten umfasst.

82 Beide Bestimmungen entsprechen (auch hinsichtlich ihrer Formulierung) im Wesentlichen der in § 78 Abs. 4 Z 6 UG enthaltenen Anordnung, weshalb ein identes Begriffsverständnis anzunehmen ist.

ohnehin als berufliche Qualifikation anzusehen wäre. Es darf dem Gesetzgeber aber prinzipiell nicht unterstellt werden, dass er Überflüssiges angeordnet habe.⁸³

Freilich ist damit offen, wie die berufliche Qualifikation und die mehrjährige Berufserfahrung voneinander abzugrenzen sind. Denkbar ist es, unter einer **beruflichen Qualifikation** ausschließlich **formale Nachweise** über absolvierte Prüfungen, Ausbildungen und dgl. zu verstehen, während eine **mehrjährige Berufserfahrung** nur dann als vorhanden anzusehen wäre, wenn eine Person – unabhängig von einer formellen Qualifikation dafür – **praktische Erfahrung** aufgrund einer Berufstätigkeit gesammelt hat.

Anhaltspunkte in diese Richtung bietet auch die Auseinandersetzung mit § 4 Abs. 4 FHG,⁸⁴ worin eine berufliche Qualifikation neben der allgemeinen Universitätsreife als alternative Zulassungsvoraussetzung für Fachhochschul-Bachelorstudiengänge verankert ist. Kasparovsky versteht darunter „Nachweise über eine erfolgte (nichtakademische) Berufsbildung“⁸⁵ und bringt nicht zum Ausdruck, dass er auch berufliche Tätigkeiten ohne formale Ausbildung als erfasst erachten würde. Mit den Materialien zur Stammfassung des FHG deckt sich dies insofern, als demnach der Abschluss einer mindestens dreijährigen berufsbildenden mittleren Schule und die Absolvierung einer Ausbildung im dualen System jedenfalls als berufliche Qualifikation anzusehen seien.⁸⁶

Zudem stehen auch verfassungsrechtliche Erwägungen einer derartigen Abgrenzung nicht entgegen, weil es sehr wohl sachlich rechtfertigbar wäre, das durch eine praktische berufliche Tätigkeit erworbene Wissen bzw. die Erfahrungen zwar für den Zugang zum „Bachelor Professional“ genügen zu lassen, den Zugang zum „EMBA“ – und damit einem Lehrgang auf Masterniveau

⁸³ I. d. S. exemplarisch VfSlg 13.162/1992; VfGH 6.6.2014, B 773/2012; VwSlg 17.724 A/2009; VwGH 5.12.2022, Ra 2021/08/0088.

⁸⁴ Vgl. bereits § 4 Abs. 2 Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (FHStG), BGBl 340/1993.

⁸⁵ Kasparovsky in Hauser/Schweighofer (Hrsg), FHStG – Fachhochschul-Studiengesetz (2016) § 4 Rz 76.

⁸⁶ ErläutRV 949 BlgNR 18. GP 12, worin allgemein auf die Möglichkeit der dezentralen Entwicklung weiterer Zugangsformen verwiesen wird und Berufstätige in diesem Kontext als besondere Zielgruppe gelistet werden. Dadurch kommt nicht zum Ausdruck, dass die bloße Berufstätigkeit und damit eine informelle Erfahrung unter den Terminus der beruflichen Qualifikation zu subsumieren wäre.

– hingegen auf Personen zu beschränken, die zumindest über einen formalen Abschluss (z. B. einer berufsbildenden mittleren Schule, einer facheinschlägigen Lehre oder über eine spezielle Berufsberechtigung)⁸⁷ verfügen.

Insgesamt ergibt sich durch dieses Begriffsverständnis somit, dass Personen für den **Zugang zu Hochschullehrgängen grundsätzlich einen formalen Abschluss** (in Form der allgemeinen Universitätsreife für einen Bachelor-Lehrgang bzw. eines hochschulischen Erstabschlusses für einen Master-Lehrgang) **und zusätzlich** eine einschlägige mehrjährige **Berufserfahrung**, das heißt Erfahrung aufgrund einer praktischen Tätigkeit im jeweiligen Bereich, brauchen. Fehlt einer Person dieser formale Abschluss, besteht die Möglichkeit des Zugangs zum „**Bachelor Professional**“, weil hierfür die einschlägige mehrjährige Berufserfahrung allein ausreicht. Liegt zwar ein formaler Abschluss, jedoch nicht die allgemeine Universitätsreife oder ein hochschulischer Erstabschluss, sondern eine einschlägige berufliche Qualifikation vor, so vermittelt dieser – selbst ohne eine einschlägige Berufserfahrung – Zugang zum „Bachelor Professional“. Darüber hinaus kommt in solchen Fällen auch der Zugang zu **Lehrgängen, die mit dem akademischen Grad „EMBA“** enden, in Betracht, wenn das Curriculum dies vorsieht, wobei dies voraussetzt, dass auch mehrere fachlich infrage kommende ausländische Masterstudien vergleichbare Zulassungsvoraussetzungen vorsehen.

Zu klären gilt es damit auch noch, ob bzw. inwiefern die Zulassungsvoraussetzungen im Curriculum des jeweiligen Hochschullehrgangs näher festgelegt werden dürfen bzw. müssen. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass im Ministerialentwurf noch eine Verordnungsermächtigung zugunsten des*der Bundesminister*in im Hinblick auf die Festlegung von Inhalt, Art und Umfang der beruflichen Qualifikation vorgesehen war, die mit der Regierungsvorlage ersatzlos gestrichen wurde.⁸⁸ Weder über die Begründung noch über die Auswirkungen des Entfalls dieser Verordnungsermächtigung geben die Materialien Aufschluss.⁸⁹

87 Erläut 115/ME 27. GP 9, 14.

88 Vgl. § 70 Abs. 1 Z 1 UG, § 9 Abs. 6 FHG, § 10a Abs. 7 PrivHG, jeweils idF 115/ME 27. GP.

89 Vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP. Angemerkt sei, dass auch die Veränderungen zwischen Ministerialentwurf und Regierungsvorlage den Entfall insofern nicht zu erklären vermögen, als berufliche Qualifikationen – wenn auch in weniger Fällen – weiterhin von Relevanz sind.

Da keine gesetzliche Verpflichtung verankert wurde, diese Aspekte im Curriculum näher zu bestimmen, scheint der Gesetzgeber davon ausgegangen zu sein, dass die **gesetzlich geregelten Zulassungsvoraussetzungen** zu Hochschullehrgängen **hinreichend bestimmt** sind, um den individuellen Vollzug unmittelbar darauf zu stützen. Dass **keine Konkretisierungsverpflichtung** besteht, schließt allerdings nähere Regelungen in einzelnen Curricula nicht aus. Das Bestehen eines Spielraums zur Konkretisierung der Zulassungsvoraussetzungen zeigt sich auch daran, dass der Gesetzgeber betreffend die Verleihung des akademischen Grads „LL.M.“ darauf abstellt, dass (unter anderem) die Zugangsbedingungen mit jenen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar zu sein haben.⁹⁰ Anders als für Lehrgänge, die mit der Verleihung des akademischen Grads „EMBA“ enden, besteht hier keine ausdrückliche gesetzliche Ausnahmebestimmung, sodass auch die allgemeinen Zulassungsvoraussetzungen zu (Master-)Lehrgängen diesen Spielraum (für die Konkretisierung im Curriculum) bieten müssen.⁹¹

Zur Erleichterung des individuellen Vollzugs scheint es durchaus sinnvoll, im Curriculum diesbezüglich nähere Bestimmungen aufzunehmen. Dennoch sind solche Festlegungen auch mit der Gefahr verbunden, im Widerspruch zu den einfachgesetzlichen Vorgaben zu stehen und – insbesondere im Fall von taxativen Aufzählungen – sachlich nicht zu rechtfertigende Unterscheidungen zu begründen. Sofern von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, empfiehlt es sich daher, lediglich beispielhaft zu listen, welche beruflichen Qualifikationen die Anforderungen zu erfüllen vermögen oder dgl.

Darüber hinaus können im Curriculum eines „Bachelor Professional“ oder eines Master-Lehrgangs erforderlichenfalls auch Ergänzungsprüfungen

⁹⁰ § 87 Abs. 2 Z 4 und 5 UG, § 9 Abs. 8 Z 4 und 5 FHG sowie § 10b Abs. 1 Z 4 und 5 PrivHG beziehen sich hinsichtlich der Vergleichbarkeit (anders als die jeweilige Z 3) ausdrücklich auch auf die „Zugangsbedingungen“.

⁹¹ Auch für Lehrgänge im Bereich „Recht“ kann daraus keine Verpflichtung zur Konkretisierung der Zulassungsvoraussetzung durch das Curriculum gefolgert werden. Bestimmt das Curriculum nichts Näheres und vermögen die gesetzlich vorgesehenen Zulassungsvoraussetzungen die Anforderungen an die internationale Vergleichbarkeit nicht zu erfüllen, folgt daraus – wie bereits unter 2.2.1 erörtert – lediglich, dass die Verleihung des akademischen Grads „LL.M.“ nicht vorgesehen werden darf. Ein Curriculum, das die Verleihung eines akademischen Grads i. S. v. § 87 Abs. 2 Z 2 UG, § 9 Abs. 8 Z 2 FHG oder § 10b Abs. 1 Z 2 PrivHG vorsieht, wäre hingegen rechtmäßig.

vorgesehen werden.⁹² Den Zweck, dadurch fachliche Unterschiede auszugleichen, hat der Gesetzgeber nur im Zusammenhang mit Master-Lehrgängen ausdrücklich verankert,⁹³ wenngleich dieser auch hinsichtlich des „Bachelor Professional“ kein anderer sein kann.

3 Qualitätssicherung von Lehrgängen zur Weiterbildung

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung von Universitäts- bzw. Hochschullehrgängen wurde durch die „Weiterbildungsnovelle“ ebenfalls ein neuer Weg beschritten. Auch diesbezüglich wurde mit § 26a HS-QSG eine **über alle Hochschulesektoren hinweg einheitliche Regelung** geschaffen.⁹⁴ Bemerkenswert ist dies einerseits angesichts des Umstands, dass die Qualitätssicherung an öffentlichen Universitäten nach dem HS-QSG schon konzeptionell insofern anders gestaltet ist, als „nur“ ihr Qualitätsmanagementsystem einer Zertifizierung durch ein Audit bedarf, aber weder institutionell noch für einzelne Studien eine Akkreditierung vorgesehen ist.⁹⁵ Andererseits ist auf Hochschullehrgänge aber auch das für Fachhochschulen und Privatuniversitäten bzw. -hochschulen grundsätzlich verankerte Konzept der (Ex-ante-)Programmakkreditierung nicht anzuwenden.⁹⁶ Vielmehr ist in § 26a Abs. 1 I. Satz HS-QSG – für **mit einem akademischen Grad endende Lehrgänge** – eine externe studiengangsbezogene (Ex-post-)Überprüfung vorgesehen, wenn **begründete Zweifel** hinsichtlich der qualitativen Durchführung und der Inhalte des Lehrgangs vorliegen. Worauf die Zweifel sich vor allem beziehen können, wird im 2. Satz leg cit näher umschrieben, und dort wird auch festgelegt, dass diese „im Wege von mit dem **Lehrgang befassten Personen oder Institutionen** einzu- bringen [sind].“⁹⁷

92 § 70 Abs. 1 Z 2 und 3 UG, § 9 Abs. 6 Z 2 und Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 7 Z 2 und Abs. 8 PrivHG.

93 Vgl. § 70 Abs. 3 UG, § 9 Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 8 PrivHG.

94 So auch Allmayer, zfhr 2021, 187.

95 I. d. S. etwa Hauser/Hauser, Die maßgeblichen Inhalte des HS-QSG im Überblick, in Hauser (Hrsg), Jahrbuch Hochschulrecht 2012, 70 (74).

96 Vgl. § 18 Abs. 3 HS-QSG und i. d. S. auch Hauser/Hauser in Hauser 74.

97 § 26a Abs. 1 2. Satz HS-QSG (Hervorhebungen durch die Autorin).

Liegen derart begründete Zweifel vor, hat der*die zuständige Bundesminister*in der Hochschule die Möglichkeit zu geben, Stellung dazu zu nehmen. Gelingt es der Hochschule nicht, diese Zweifel binnen einer Frist von acht Wochen auszuräumen, hat der*die Bundesminister*in die Durchführung eines Überprüfungsverfahrens durch die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria zu veranlassen.⁹⁸ Diese **Konsultation der Hochschule vor der Einleitung des Überprüfungsverfahrens** durch die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria wurde aufgrund der Stellungnahmen im Rahmen des Begutachtungsentwurfes ergänzt.⁹⁹ Der Ministerialentwurf hätte demgegenüber noch vorgesehen, dass der*die Bundesminister*in binnen vier Wochen ab Kenntnis von begründeten Zweifeln schon ein Überprüfungsverfahren hätte einleiten müssen.¹⁰⁰ Auch die nähere Umschreibung der begründeten Zweifel sowie die ausdrückliche Möglichkeit der mit dem Lehrgang befassten Personen, Zweifel einzubringen, wurde erst im Rahmen der Regierungsvorlage aufgenommen.

Allerdings darf diese Bestimmung aus verfassungsrechtlichen Erwägungen nicht so verstanden werden, dass der*die Bundesminister*in für sein*ihr Tätigwerden auf eine Meldung beispielsweise durch Studierende sowie die Ombudsstelle für Studierende,¹⁰¹ aber auch beruflich mit dem Lehrgang befasste Personen¹⁰² wie Lehrende oder Administrationspersonal angewiesen ist. Die Stellung als oberstes Organ steht einer solchen Bindung deshalb entgegen, weil die Einleitung der Überprüfung nicht (nur) dem Schutz

98 Vgl. darüber hinaus Hauser, zfhr 2022, 28, der eine formalgesetzliche Delegation in § 23a (gemeint wohl: § 26a) HS-QSG betreffend die „Einleitung des ‚Überprüfungsverfahrens‘“ annimmt, aber nicht näher ausführt, inwiefern dieser Aspekt nicht hinreichend determiniert sei. Unzureichend bestimmt scheint die Norm jedoch deshalb nicht, weil – unter Berücksichtigung der demonstrativen Aufzählung in den Materialien – der Kreis der als einbringungsberechtigt erachteten Personen bestimmbar ist und zudem in § 26a Abs. 2 HS-QSG auch klar geregelt ist, wie der*die Bundesminister*in (nach der Bekanntgabe von Zweifeln) weiter vorzugehen hat.

99 I. d. S. Allmayer, zfhr 2021, 186.

100 Vgl. § 26a Abs. 1 HS-QSG idF 115/ME 27. GP.

101 ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 22.

102 § 26a Abs. 1 letzter Satz HS-QSG könnte allenfalls auch als Verpflichtung für (beruflich) mit dem Lehrgang befasste Personen verstanden werden, im Falle des Bestehens von Zweifeln diese dem*der Bundesminister*in zu melden (arg: „sind [...] einzubringen“). Zumindest aber kann diese Bestimmung als Ermächtigung angesehen werden, sodass die Meldung nicht als Dienstpflichtverletzung geahndet werden könnte (vgl. die diesbezüglich von Guthan, zfhr 2022, 106 geäußerten Zweifel).

von individuellen Interessen der meldenden Person dient, sondern vor allem dem öffentlichen Interessen an der Qualitätssicherung der Hochschulbildung.¹⁰³ Vor diesem Hintergrund muss es dem*der zuständigen Bundesminister*in auch möglich sein, **von Amts wegen** einzuschreiten, um die Universitäten zur Stellungnahme betreffend begründeter Zweifel aufzufordern, die dem*der Bundesminister*in entstanden sind.¹⁰⁴ Gleichzeitig ist dem*der Bundesminister*in auch eine Befugnis eingeräumt, wenn (von mit dem Lehrgang befassten Personen) Zweifel gemeldet werden, zunächst zu prüfen, ob die Meldung begründet ist, das heißt, ob das Vorbringen zumindest insofern plausibel ist, als dass es im Falle seiner Richtigkeit allenfalls einen Mangel darstellen kann.¹⁰⁵ Fehlt schon diese **Plausibilität**, liegen keine begründeten Zweifel vor; diese verlangt der Gesetzgeber aber als Voraussetzung für die Aufforderung zur Stellungnahme sowie das allenfalls daran anschließende Überprüfungsverfahren.

Für das **Überprüfungsverfahren** ist nach § 9 Abs. 1 Z 16 HS-QSG das Board der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria zuständig, das gemäß Abs. 2 leg cit weisungsfrei gestellt ist.¹⁰⁶ Den Umfang des Überprüfungsverfahrens steckt § 26a Abs. 3 HS-QSG insofern ab, als darin „jedenfalls“ umfasste Prüfbereiche gelistet werden. Vor diesem Hintergrund scheint es geboten, immer alle Prüfbereiche in das Überprüfungsverfahren

103 I. d. S. zu den verfassungsrechtlichen Schranken der Bindung von obersten Organen etwa Forster in Kahl/Khakzadeh/Schmid (Hrsg), Kommentar zum Bundesverfassungsrecht B-VG und Grundrechte (Stand 1.1.2021, rdb.at) Art 19 B-VG Rz 3 ff; B. Raschauer in Korinek/Holoubek et al (Hrsg), Österreichisches Bundesverfassungsrecht (6. Lfg 2003) Art 19/1 Rz 68 ff.

104 Freilich schadet es nicht, wenn dem amtswegigen Tätigwerden eine Anregung durch eine Person vorausgegangen ist, auch wenn diese von einer Person oder Institution eingebracht wurde, die nicht i. S. v. § 26a Abs. 1 HS-QSG mit dem Lehrgang befasst ist.

105 Vgl. Guthan, zfhr 2022, 106, die Bedenken äußert, dass aufgrund von persönlichen Befindlichkeiten gemeldete Zweifel als problematisch anzusehen seien. Schon das Erfordernis der Begründung – somit die damit einhergehende Plausibilitätsanforderung bzw. -überprüfung – scheint dem allerdings vorzubeugen. Ferner ist selbst im Falle (zunächst) als begründet qualifizierter Zweifel nicht sofort ein Überprüfungsverfahren einzuleiten, sondern die Hochschule hat die Möglichkeit, darzulegen, weshalb die geäußerten Zweifel (tatsächlich) unbegründet sind.

106 Die Veranlassung des Überprüfungsverfahrens durch den*die Bundesminister*in ist nicht als Ausnahme von der Weisungsfreistellung zu sehen, weil keinerlei (inhaltlicher) Einfluss auf die Arbeit des Boards genommen wird, sondern – vergleichbar mit der Stellung eines Antrags – bloß ein Verfahren eingeleitet wird.

einzubeziehen, auch wenn die begründeten Zweifel bloß einen oder einzelne Bereiche betreffen. Der Gesetzgeber trägt dem Board zudem Festlegungen hinsichtlich der Prüfbereiche auf, die sich in § 13 der § 26a-Überprüfungsverordnung 2022¹⁰⁷ finden und für die Hochschulen transparenter machen, welche Kriterien innerhalb der jeweiligen Prüfbereiche von Relevanz sind.

Werden bei der Überprüfung durch das Board Mängel festgestellt, ist zu beurteilen, ob diese „als innerhalb eines bestimmten Zeitraums behebbar“¹⁰⁸ eingestuft werden. Obwohl auf die grundsätzliche **Behebbarkeit innerhalb eines bestimmten Zeitraums** abgestellt wird, kann dieses Kriterium nur so verstanden werden, dass der für die Behebung (voraussichtlich) nötige Zeitraum keinesfalls mehr als zwei Jahre betragen darf.¹⁰⁹ Dies ergibt sich daraus, dass für den Fall des Bestehens von behebbaren Mängeln die Verschreibung von Auflagen vorgesehen ist und deren Erfüllung von der Bildungseinrichtung innerhalb einer Maximalfrist von zwei Jahren nachzuweisen ist.¹¹⁰ Damit zeigt sich auch schon die Relevanz der Unterscheidung zwischen behebbaren Mängeln und solchen, die als nicht innerhalb der maximal zweijährigen Frist beseitigbar eingestuft werden können. Nur im erstgenannten Fall sind der Bildungseinrichtung Auflagen vorzuschreiben. Im Falle ihrer nicht fristgerechten Erfüllung oder wenn der Mangel per se als nicht behebbar qualifiziert wird, ist die Durchführung des Lehrgangs mit Bescheid zu untersagen.¹¹¹ Werden im Überprüfungsverfahren hingegen keine Mängel festgestellt, ist in einem Feststellungsbescheid festzuhalten, „dass der Lehrgang den Prüfbereichen gemäß Abs. 3 entspricht“.¹¹²

107 Verordnung des Boards der AQ Austria über Überprüfungsverfahren von Lehrgängen zur Weiterbildung 2022 (§ 26a-Überprüfungsverordnung 2022 – § 26a-ÜberprüfungsVO 2022), kundgemacht unter https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/26a_UeberpruefungsVO_2022.pdf (Stand: 15.2.2023).

108 § 26a Abs. 5 Z 1 HS-QSG.

109 Vgl. § 23 Abs. 8 und § 24 Abs. 9 HS-QSG, die ebenfalls eine solche Regelung beinhalten, aber jeweils die institutionelle Akkreditierung betreffen; auch in § 22 Abs. 5 leg cit findet sich die Wendung, worin allerdings eine „bloß“ achtzehnmonatige Frist für die Durchführung eines Follow-up-Verfahrens vorgesehen wird.

110 § 26a Abs. 5 Z 1 HS-QSG.

111 Vgl. § 26a Abs. 5 Z 1 und 2 HS-QSG.

112 § 26a Abs. 5 1. Satz HS-QSG.

Die Feststellung ist nicht als Akkreditierung oder Zertifizierung zu qualifizieren, weil eine solche nicht erforderlich ist, zumal das **Recht zur Durchführung des Lehrgangs** schon **ex lege** besteht. Dennoch kann die im Gesetz etwas kryptisch umschriebene Feststellung, dass der Lehrgang den Prüfbereichen entspricht, nur so verstanden werden, dass sie zum Ausdruck bringt, dass der geprüfte Lehrgang keine Mängel aufweist.¹¹³ Angesichts des ausdrücklichen Gebots zur bescheidmäßigen **Feststellung** in § 26a Abs. 5 i. Satz HS-QSG kann auch kein Zweifel darüber bestehen, dass es sich um eine rechtsverbindliche Feststellung handelt, die in **Rechtskraft** erwächst. Eine Abänderung der Entscheidung bzw. eine Wiederaufnahme des Überprüfungsverfahrens ist daher nur im Rahmen der §§ 68 f AVG möglich.¹¹⁴ Unter Berücksichtigung der zuvor angestellten Überlegungen, wonach sich ein Überprüfungsverfahren grundsätzlich auf sämtliche Prüfbereiche zu beziehen hat, liegt in solchen Fällen daher nicht nur betreffend jener Zweifel, die Anlass für die Überprüfung waren, entschiedene Sache vor. Vielmehr darf nach einer neuerlichen Meldung von Zweifeln oder deren Entstehen bei dem*der Bundesminister*in nur dann wieder ein Überprüfungsverfahren eingeleitet werden, wenn ein geänderter Sachverhalt – und damit keine entschiedene Sache (mehr) – vorliegt.

Werden in einem Überprüfungsverfahren demgegenüber behebbare Mängel festgestellt, sieht das Gesetz die Vorschreibung von Auflagen vor. Obwohl § 26a Abs. 1 Z 1 HS-QSG den Terminus verwendet, sind die Aufträge zur Behebung der Mängel nicht als **Auflagen** (im engeren Sinn), also als Nebenbestimmungen, zu qualifizieren, weil im Kontext der Lehrgänge – anders als beispielsweise in § 23 und § 24 HS-QSG – kein (rechtsgestaltender) Ausspruch

¹¹³ Vgl. dazu auch § 26a Abs. 4 i. Satz HS-QSG idF 115/ME 27. GP, worin als Feststellungsinhalt noch verankert gewesen wäre, „dass der Studiengang den qualitativen Voraussetzungen [entspricht]“. Trotz der Adaptierung der Formulierung gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass der Gehalt der Feststellung nun ein anderer wäre.

¹¹⁴ Vgl. statt vieler Hengstschlager/Leeb, *Verwaltungsverfahrensrecht*⁶ (2018) Rz 559 ff.; B. Raschauer, *Allgemeines Verwaltungsrecht*⁶ (2021) Rz 927 ff.

betreffend die Akkreditierung in Betracht kommt.¹¹⁵ Da nach herrschender Lehre aber nur rechtsgestaltende Bescheide mit Auflagen (als Nebenbestimmung) versehen werden können,¹¹⁶ stellt sich die Frage, ob hier die „Auflage“ – und der damit verbundene Auftrag zur Beseitigung der Mängel – den Hauptinhalt des Bescheids bildet, sodass ein Leistungsbescheid vorläge. Allerdings liegt – obwohl letztlich die Behebung der Mängel aufgetragen wird – auch ein Leistungsbescheid im herkömmlichen Sinn nicht vor,¹¹⁷ weil die „Auflagen“ im Falle ihrer nicht fristgerechten Erfüllung **keiner Exekution** zugänglich sind.¹¹⁸ Als Konsequenz der Nichterfüllung ist die Durchführung des Lehrgangs in einem eigenen – mit einem separaten, rechtsgestaltenden Bescheid endenden – Verfahren zu untersagen.¹¹⁹

Über diesen externen Qualitätssicherungsmechanismus hinaus sind die Hochschulen aber auch verpflichtet, die Lehrgänge in die hochschulinterne

-
- 115** Die Rechtslage für Lehrgänge unterscheidet sich von jener betreffend Fachhochschul-Studiengängen bzw. Studien an Privatuniversitäten bzw. -hochschulen insofern, als ex lege die Berechtigung zur Einrichtung und Durchführung der Lehrgänge besteht. Es ist daher nicht vorgesehen, die (Re-)Akkreditierung als (rechtsgestaltenden) Hauptinhalt des Spruchs mit einer Nebenbestimmung in Form der Auflage zu versehen. Einem feststellenden Anspruch, wie er in § 26a Abs. 5 1. Satz HS-QSG vorgesehen ist, kann eine solche Nebenbestimmung nicht beigefügt werden (vgl. etwa B. Raschauer, Verwaltungsrecht⁶ Rz 902, 920; Steiner, Nebenbestimmungen im Bescheid [Dissertation JKU Linz 1988] 54).
- 116** Vgl. statt vieler Hengstschläger/Leeb, AVG § 56 (Stand: 1.7.2005, rdb.at) Rz 66.
- 117** Die am normativen Inhalt und an den Wirkungen von Bescheiden anknüpfende Kategorisierung in Rechtsgestaltungs-, Leistungs- und Feststellungsbescheide greift im vorliegenden Fall allenfalls zu kurz. Zweifellos bloß feststellend kann der Inhalt eines solchen Bescheids nämlich nur betreffend das Bestehen bzw. die Behebbarkeit eines Mangels verstanden werden. Der vom Gesetz als „Auflage“ bezeichnete Teil trägt hingegen – wenn auch ohne unmittelbare Konsequenz bei Nichterfüllung – die Behebung der festgestellten Mängel auf. Dies als bloße Feststellung einer Pflicht zu verstehen scheint unpassend, weil angesichts des durchaus bestehenden Spielraums der Behörde im Hinblick auf die Formulierung und Gestaltung der „Auflage“ wohl nicht bloß ein strittiges Recht(sverhältnis) bzw. eine rechtserhebliche Tatsache verbindlich geklärt wird (vgl. allgemein zum möglichen Inhalt von Feststellungsbescheiden im Detail z. B. Obereder, Was sind und weshalb braucht es Feststellungsbescheide? ÖJZ 2023, 20).
- 118** Die Vollstreckbarkeit als charakteristisches Merkmal eines Leistungsbescheids bezeichnend etwa Hengstschläger/Leeb, AVG § 56 Rz 67 mwN.
- 119** Auch im Fall der Akkreditierung unter Auflagen nach § 23 Abs. 8 oder § 24 Abs. 9 HS-QSG kommt deren zwangsweise Durchsetzung nicht in Betracht. Wenn nicht fristgerecht nachgewiesen wird, dass der Auflage entsprochen wurde, ist die Akkreditierung mit einem eigenen (rechtsgestaltenden) Bescheid zu widerrufen.

Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden.¹²⁰ Der Gesetzgeber betont zudem besonders, dass die Qualität der Lehre durch wissenschaftlich, wissenschaftlich-künstlerisch, künstlerisch oder berufspraktisch und didaktisch entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal sicherzustellen ist.¹²¹

4 Einbettung der neuen Lehrgänge in die Systematik des UG, des FHG und des PrivHG

4.1 UG

Für die Systematik des studienrechtlichen Teils des UG ist die Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien zentral, daran anknüpfend werden auch die Studierenden je nach Studium, zu dem sie zugelassen sind, als ordentliche oder außerordentliche Studierende eingeordnet. Der Umstand, dass **Universitätslehrgänge außerordentliche Studien** sind¹²² und Personen mit Zulassung zu einem solchen folglich als außerordentliche Studierende anzusehen sind,¹²³ hat sich durch die „Weiterbildungsnovelle“ **nicht verändert**. Ebenfalls unverändert geblieben ist die Definition der ordentlichen Studien, worunter unter anderem Bachelorstudien und Masterstudien zu verstehen sind.¹²⁴ Dass das UG seit der „Weiterbildungsnovelle“ auch Bachelor- bzw. Master-Lehrgänge kennt, macht diese Abgrenzung zumindest prima vista etwas unschärfer. Letztlich kann aber kein Zweifel daran bestehen, dass das Gesetz – wenn es auf Bachelor- oder Masterstudien abstellt – die entsprechenden Lehrgänge nicht miterfasst. Schließlich findet sich in der Legaldefinition der Begriffe „Bachelorstudien“ und „Masterstudien“ jeweils ausdrücklich der Umstand, dass es sich dabei um ordentliche Studien handelt, und die Lehrgänge werden explizit als „außerordentliche Bachelorstudien und außerordentliche Masterstudien“¹²⁵ bezeichnet.

120 § 56 Abs. 1 2. Satz UG, § 9 Abs. 1 2. Satz FHG, § 10a Abs. 1 2. Satz PrivHG.

121 § 56 Abs. 1 3. Satz UG, § 9 Abs. 1 3. Satz FHG, § 10a Abs. 1 3. Satz PrivHG.

122 § 51 Abs. 2 Z 20 UG.

123 § 51 Abs. 2 Z 22 UG.

124 § 51 Abs. 2 Z 2 UG.

125 § 56 Abs. 2 UG.

Relevant ist diese Überlegung beispielsweise für § 63a Abs. 2 UG, der Universitäten dazu verpflichtet, bei Einrichtung eines Bachelorstudiums zumindest ein fachlich infrage kommendes Masterstudium einzurichten, zu dem die Bachelor-Absolvent*innen ohne weitere Voraussetzungen eine Zulassung erlangen können.¹²⁶ Ebenso von Bedeutung ist sie hinsichtlich der rezent eingeführten Mindeststudienleistung von 16 ECTS innerhalb der ersten vier Semester für Bachelorstudien.¹²⁷ Beide Bestimmungen sind auf Universitätslehrgänge, die mit der Verleihung eines Bachelor-Grads enden, nicht anzuwenden.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist neuerlich auf die eingangs dargelegte Durchlässigkeit, die der Gesetzgeber herstellen wollte, zurückzukommen.¹²⁸ Diese scheint für Doktoratsstudien prima vista infrage zu stehen, weil in § 64 Abs. 4 UG auf den Abschluss eines Masterstudiums abgestellt wird. Allerdings findet sich dort als Alternative auch ein anderes fachlich infrage kommendes Studium mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung, weshalb der Zugang zum Doktoratsstudium aufgrund des Abschlusses eines Master-Lehrganges grundsätzlich in Betracht kommt.

Darüber hinaus ist für Universitäten i. S. d. UG und ihre Berechtigung, Universitätslehrgänge einzurichten, zu bemerken, dass der Gesetzgeber diese Ermächtigung in § 56 Abs. 1 erster Satz UG ausdrücklich auf den Rahmen ihres **Wirkungsbereichs** beschränkt. Der Wirkungsbereich der Universitäten bestimmt sich grundsätzlich nach § 7 UG sowie nach § 40b Abs. 2 und 3 UG für die Universität für Weiterbildung Krems.¹²⁹

126 Vgl. die ebenfalls in § 63a Abs. 2 UG geregelte Anforderung, dass im Falle eines gemeinsam eingerichteten Bachelorstudiums an zumindest einer der beteiligten Bildungseinrichtung zumindest ein entsprechendes Masterstudium vorhanden sein muss.

127 Vgl. § 59a UG.

128 Vgl. bereits unter 1. Siehe insbesondere auch die Nachweise in FN 14 und 15.

129 Siehe dazu allgemein Faulhammer in Perthold-Stoitzner (Hrsg), Kommentar zum Universitätsgesetz 2002 – UG3 (2016) § 7.

4.2 FHG

Die Systematik des FHG ist mit jener des UG insofern vergleichbar, als **Hochschullehrgänge** auch dort der Kategorie der **außerordentlichen Studien** zugehören.¹³⁰ Diesen stehen als ordentliche Studien die als „Fachhochschul-Bachelorstudiengänge und Fachhochschul-Masterstudiengänge“¹³¹ bezeichneten Studien gegenüber.

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Unterschiede zum UG fällt die Differenzierung der beiden Bereiche hier terminologisch leichter. Hervorzuheben ist dennoch, dass jene Regelungen, die auf Fachhochschul-Bachelorstudiengänge und/oder Fachhochschul-Masterstudiengänge abstellen, für Hochschullehrgänge nicht anwendbar sind, auch wenn diese als (außerordentliches) Bachelor- oder Masterstudium eingerichtet sein mögen. Exemplarisch sei die abschließende Gesamtprüfung herausgegriffen, die gemäß § 3 Abs. 2 Z 6 iVm § 16 Abs. 1 und 2 FHG für Fachhochschul-Studiengänge zwingend vorzusehen ist. Eine Verpflichtung, auch in außerordentlichen Bachelor- und Masterlehrgängen eine abschließende Gesamtprüfung vorzusehen, besteht somit nicht.

Eine besondere Relevanz kommt aber der Begriffsverwendung in § 6 Abs. 4 und 5 FHG zu, weil darin – unter ausschließlicher Bezugnahme auf Fachhochschul-Masterstudiengänge und Fachhochschul-Diplomstudiengänge – geregelt wird, unter welchen Voraussetzungen diese zu einem Doktoratsstudium an einer Universität berechtigen.¹³² Daraus könnte e contrario durchaus geschlossen werden, dass Hochschullehrgänge gem. § 9 FHG allgemein nicht zu Doktoratsstudien berechtigen, zumal eine ausdrückliche

130 § 4 Abs. 3 2. Satz FHG.

131 § 4 Abs. 3 1. Satz FHG.

132 Vgl. auch die auf § 6 Abs. 5 FHG gestützte Verordnung des Bundesministers für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft über die Zulassung von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschul-Masterstudiengängen und Fachhochschul-Diplomstudiengängen zu Doktoratsstudien, BGBl II 218/2017, die – wie schon aus dem Titel hervorgeht – in Übereinstimmung mit dem Gesetz ebenfalls lediglich auf Fachhochschul-Masterstudiengänge und Fachhochschul-Diplomstudiengänge abstellt und genauer regelt, in welchen Fällen diese ein Recht auf Zulassung zu einem Doktoratsstudium vermitteln.

Anordnung – wie sie sich in § 56 Abs. 2 UG findet – im FHG fehlt.¹³³

Die bereits im Hinblick auf die Universitäten diskutierte Einschränkung der Berechtigung, Hochschullehrgänge einzurichten, findet sich auch in § 9 Abs. 1 FHG. Konkret wird dieses Recht auf die Fachrichtungen der bei der jeweiligen Fachhochschule **akkreditierten Fachhochschul-Studiengänge beschränkt**.

4.3 PrivHG

Im Unterschied zum UG und zum FHG weist das PrivHG grundsätzlich eine wesentlich geringe Regelungsdichte auf. Daher fand sich bis zur „Weiterbildungsnovelle“ im PrivHG auch keine Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien. Nunmehr wird für die Universitäts- und Hochschullehrgänge in § 10a Abs. 2 PrivHG aber ausdrücklich festgehalten, dass diese analog zu § 51 Abs. 1 Z 20 UG als **außerordentliche Studien** gelten. Auch wenn es sich ausweislich der Materialien hierbei um eine aus rechtssystematischen Gründen notwendige Bestimmung handelt, betrifft dies nicht die Systematik des PrivHG.¹³⁴ Die allgemein auf Studien abstellenden Regelungen des PrivHG müssen daher für Universitäts- und Hochschullehrgänge, jedenfalls wenn diese als Bachelor- oder Masterstudien eingerichtet sind, grundsätzlich ebenfalls gelten. Schließlich ist kein Grund ersichtlich, weshalb diese in § 10a Abs. 4 PrivHG ausdrücklich als „Bachelorstudien und Masterstudien“ bezeichneten Lehrgänge keine Studien i. S. d. PrivHG sein sollten.

Die zentrale Vorschrift des PrivHG im Hinblick auf Studien ordnet an, dass diese insbesondere betreffend die in § 12 Abs. 1 leg cit genannten Angelegenheiten in der Satzung zu regeln sind.¹³⁵ Diese umfassende Autonomie wird für den Bereich der Lehrgänge jedenfalls punktuell eingeschränkt. Mit der über die Hochschulsektoren hinweg einheitlichen Regelung der Lehrgänge geht

¹³³ Dahingehende Bedenken äußert auch Hauser, zfhr 2022, 28, der diese allerdings primär auf den Wortlaut des § 64 Abs. 4 UG stützt (vgl. dazu auch bereits FN 15). Der Gesetzeswortlaut schließt, wie in der Auseinandersetzung mit der Systematik des UG erörtert wurde, eine Durchlässigkeit zwischen Master-Lehrgängen und Doktoratsstudien jedoch nicht allgemein aus.

¹³⁴ In ErläutRV 945 BlgNR 27. GP 19 wird ausdrücklich auf die Bedeutung dieser Anordnung im Kontext des Studienförderungsgesetzes 1992 hingewiesen.

¹³⁵ § 5 Abs. 2 Z 5 PrivHG.

nämlich eine **für das PrivHG ungewöhnlich hohe Regelungsdichte** einher. So werden beispielsweise die Voraussetzungen der Zulassung, die für (alle anderen) Studien in der Satzung zu regeln sind, für die Lehrgänge durch § 10a Abs. 7 PrivHG gesetzlich festgelegt.

Die Berechtigung der Privatuniversitäten bzw. -hochschulen, Universitäts- bzw. Hochschullehrgänge einzurichten, ist in gleicher Weise beschränkt wie jene der Fachhochschulen. Nach § 10a Abs. 1 PrivHG erstreckt sich diese nämlich auch „nur“ auf die **Fachrichtungen** der bei der Privatuniversität bzw. -hochschule **akkreditierten Studien**.

5 Zusammenfassung

Ungeachtet der diskutierten Detailfragen soll auf Basis der bereits angestellten Überlegungen abschließend noch einmal auf die Systematisierung der Lehrgangstypen zurückgekommen werden. Nachfolgend wird versucht, die diesbezüglichen Ergebnisse in einer möglichst verständlichen Übersicht zusammenzufassen, die prägnant alle wesentlichen Aspekte der jeweiligen „Art“ des Lehrgangs ersichtlich macht. Gleichzeitig wird anhand dieser Übersicht auch eindrücklich sichtbar, wie komplex und ausdifferenziert die (über die Hochschulsektoren hinweg vereinheitlichten) Universitäts- bzw. Hochschullehrgänge nun gesetzlich geregelt sind. Denn es ergeben sich folgende Abgrenzungen:

1. **„Sonstige Lehrgänge“** – wenn über 60-ECTS: Verleihung einer akademischen Bezeichnung möglich
 - Zulassungsvoraussetzung: im Curriculum zu regeln
2. **Bachelor-Lehrgänge** (180 ECTS)
 - „herkömmlich“ – Titel: „BA (CE)“ oder „BSc (CE)“
 - Zulassungsvoraussetzung: allgemeine Universitätsreife und mehrjährige einschlägige Berufserfahrung
 - „Professional“ – Zusammenarbeit mit außerhochschulischer Bildungseinrichtung zwingend; Titel: „BPr“
 - Zulassungsvoraussetzung: mehrjährige einschlägige Berufserfahrung oder berufliche Qualifikation (keine allgemeine Universitätsreife)

3. Master-Lehrgänge (120 ECTS; Ausnahmen möglich)

- „herkömmlich“ – Titel: „MA (CE)“, „MSc (CE)“ und in Sonderfällen: „LL.M.“ oder „MBA“
 - Zulassungsvoraussetzung: Erstabschluss gem. § 70 Abs. 1 Z 3 UG, § 9 Abs. 7 FHG, § 10a Abs. 8 PrivHG und mehrjährige einschlägige Berufserfahrung
- „Professional“ – Zusammenarbeit mit außerhochschulischer Bildungseinrichtung zwingend; Titel: „MPr“
 - Zulassungsvoraussetzung: wie für „herkömmlichen“ Master-Lehrgang
- Spezialfall „Executive Master of Business Administration“ – Titel: „EMBA“
 - Zulassungsvoraussetzung: wie für andere Master-Lehrgänge oder durch Curriculum stattdessen auch nur berufliche Qualifikation (wenn international vergleichbar)

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra, Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise, zfhr 2021, 181
- Faulhammer in Perthold-Stoitzner (Hrsg), Kommentar zum Universitätsgesetz 2002 – UG3 (2016)
- Forster in Kahl/Khakzadeh/Schmid (Hrsg), Kommentar zum Bundesverfassungsrecht B-VG und Grundrechte (Stand 1.1.2021, rdb.at) Art. 19 B-VG
- Guthan, Das Weiterbildungspaket aus Sicht der Fachhochschulen, zfhr 2022, 99
- Hauser, Werner, Hochschullehrgänge und mehr: Hinweise zu den Änderungen im Fachhochschulrecht im Jahr 2021, zfhr 2022, 22
- Hauser, Werner, FHG – Kurzkomentar Fachhochschulgesetz9 (2020)
- Hauser, Werner, Die maßgeblichen Inhalte des HS-QSG im Überblick, in Hauser (Hrsg), Jahrbuch Hochschulrecht 2012, 70
- Hengstschläger/Leeb, AVG § 56 (Stand: 1.7.2005, rdb.at)
- Obereder, Anna, Was sind und weshalb braucht es Feststellungsbescheide? ÖJZ 2023, 20
- Perthold-Stoitzner in Perthold-Stoitzner (Hrsg), Kommentar zum Universitätsgesetz 2002 – UG3 (2016) § 51

- Perthold-Stoitzner in Perthold-Stoitzner (Hrsg), Kommentar zum Universitätsgesetz 2002 – UG3 (2016) § 56
- Raschauer, B. Allgemeines Verwaltungsrecht⁶ (2021)
- Raschauer, B. in Korinek/Holoubek et al (Hrsg), Österreichisches Bundesverfassungsrecht (6. Lfg 2003) Art 19/1
- Steiner, Nebenbestimmungen im Bescheid (Dissertation JKU Linz 1988)

Universitäten als Orte des Lebensbegleitenden Lernens aus Sicht des AUCEN¹

von **Daniela Jäger**

1 Einleitung

Universitäten sind bereits seit Jahren angehalten sich als Lifelong Learning (LLL) Universities zu positionieren. Das 2021 erlassene „Weiterbildungspaket“ unterstützt dieses Vorhaben einerseits durch eine Vereinheitlichung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für die gesamte österreichische Hochschul-Weiterbildung, andererseits durch die Schaffung einer Gleichwertigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien (vgl. Allmayer 2021). Es stellt sich die Frage: Kann das „Weiterbildungspaket“ der UG-Novelle 2021 als Beitrag zum Paradigmenwechsel an Österreichs Universitäten hin zu Lifelong Learning Universities gesehen werden?

2 Rückblick – das AUCEN vor der UG-Novelle 2021

Seit 2006 setzt sich der Verein AUCEN im Rahmen von Netzwerktreffen regelmäßig mit möglichen Strategien auseinander, um Universitäten als Orte des Lebensbegleitenden Lernens zu etablieren (vgl. AUCEN 2006 ff.). Parallel zum AUCEN widmen auch andere Netzwerke wie eucen² oder unsere deutsche Schwestergesellschaft, die DGWF³, diesem Thema seit Jahren viel Zeit und

-
- 1 AUCEN (= Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) ist ein Netzwerk von Expert*innen für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung an den öffentlichen österreichischen Universitäten. Es verfolgt gemeinsame Strategien und fördert die Umsetzung neuer Konzepte im Rahmen der Hochschulentwicklung. Weitere Informationen unter <https://www.aucen.ac.at/>.
 - 2 eucen = european university continuing education network.
 - 3 DGWF = Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium.

Ressourcen. LLL wird in Weiterbildungseinrichtungen der Universitäten bereits gelebt, geht aber weit über diese Organisationseinheiten hinaus.

2009 wurde das Ziel „Förderung Lebensbegleitenden Lernens“ in die Leistungsvereinbarungen der österreichischen Universitäten aufgenommen. Die Entwicklung hin zu LLL-Universitäten erweist sich bis dato als äußerst schwierig. Das AUCEN bemüht sich, seine Mitglieder bei der Entwicklung von LLL-Strategien für den Weiterbildungs(WB)-Bereich zu unterstützen, und betont, dass dies ein Neudenken der Bildungslandschaft erfordere. Universitäten stünde ein tiefgreifender Wandel bevor. Davon zeugt auch die 2011 erschienene Publikation „The Lifelong Learning University“ (Tomaschek/Gornik 2011), die verschiedenste Expert*innen zu diesem Thema zu Wort kommen ließ. Wiederholt wurde betont, dass die Entwicklung der Universitäten hin zu LLL-Universitäten unumgänglich wäre, betrachte man die Umbrüche im Bildungs- und Beschäftigungssystem ebenso wie das Auflösen linearer Lernbiografien (vgl. Schnabl/Gasser 2011).

Im selben Jahr unterzeichneten vier Minister*innen die „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (Republik Österreich 2011). Das Thema LLL war weit über die Universitäten hinaus in den verschiedensten gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Bereichen angekommen, obgleich die Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens auf das bereits im Jahr 2000 von der EU veröffentlichte „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) zurückging.

Der Eintritt ins digitale Zeitalter und nicht zuletzt der damit einhergehende Fachkräftemangel steigerte den Druck auf unsere Regierung. Trotz zahlreicher Maßnahmen in den letzten Jahrzehnten ist es bisher nicht gelungen, Bildung für alle Bevölkerungsschichten attraktiv zu machen. Weiterhin existieren die sog. Bildungsschere und damit verbundene Gehaltsdifferenzen zwischen den verschiedensten Bevölkerungsschichten. Ein Auflösen des „Vererbt-Werdens“ von Bildung ist bisher nur ansatzweise geglückt. Der Elfenbeinturm Universität besteht trotz Einführung von Fachhochschulen, privaten Universitäten etc. weiter. Die Bildungslandschaft hat sich differenziert, aber das hat noch keine spürbare Veränderung in der Gesellschaft bewirkt. Es wäre daher an der Zeit, universitäre Weiterbildung als Teil der „grundlegenden strukturellen, strategischen und kulturellen Planung einer Universität“ (Feld/Franz 2016, S. 513) zu sehen. Wenn man LLL-Universitäten haben möchte, dann muss Weiterbildung Teil des universitären Bildungsmanagements – neben

Forschung und Lehre zumindest im Bereich Third Mission – sein. Diesem Anspruch gilt es in den kommenden Jahren gerecht zu werden und es gilt entsprechende Strukturreformen einzuleiten. Da es sich hierbei um komplexe Gesellschaftsprozesse handelt, müssen dafür seitens der Regierung über einen längeren Zeitraum genügend Ressourcen eingeplant werden.

2019 beauftragte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) das Institut für Höhere Studien (IHS) mit der Studie „Stand und Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich“ (Kulhanek et al. 2019). Zeitgleich wurden in der Studierenden-Sozialerhebung 2019 erstmalig Weiterbildungsstudierende berücksichtigt. Die „IHS-Weiterbildungsstudie“ erhob dabei Daten zu Lehrgängen ab 30 ECTS-Anrechnungspunkten aller Hochschultypen in Österreich. Inzwischen gab es immerhin rund 6 % außerordentliche Studierende, die ein Weiterbildungsprogramm inskribiert hatten. Die größte Anbieterin war die für den Zweck der Weiterbildung gegründete Universität für Weiterbildung Krems, die ihr Programm bereits im Namen trägt. Ob es sinnvoll war, eine eigene Universität für Weiterbildung zu gründen, obgleich die Forderung nach einem Wandel der Hochschulen zu Orten des LLL bereits seit Jahren im Raum stand, bleibt abzuwarten. Jedenfalls handelt es sich bei dieser Gründung um einen österreichischen Sonderweg. Die Erhebung ergab, dass drei Viertel der Hochschulen Weiterbildung bereits in ihre Gesamtstrategie einbinden – zumindest gemäß Entwicklungsplan. Die wenigsten Hochschulen haben eine eigenständige Weiterbildungsstrategie oder gar eine hochschulweite Strategie für Weiterbildung, es konnte jedoch durchwegs eine starke Qualitätsorientierung und -sicherung festgestellt werden. An den meisten Universitäten wird das Qualitätsmanagement der außerordentlichen Studien so gehandhabt wie jenes der Regelstudien. Die Studie ergab weiters einen gewissen „Wildwuchs“ bei Programmen, ungleiche Zugangsvoraussetzungen an den einzelnen Hochschulen und eine Unklarheit und Ungleichheit der Abschlüsse, um nur einige wichtige Punkte zu nennen. Diese Studie, die in dieser Form einzigartig ist, war wohl eine der Wegbereiterinnen für das „Weiterbildungspaket“ der UG-Reform 2021, das die Bildungslandschaft nachhaltig verändern sollte, bzw. ein erster Schritt in diese Richtung (vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 1).

Im selben Jahr veröffentlichte der Deutsche Wissenschaftsrat seine „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ (Wissenschaftsrat 2019). Dabei stechen drei Punkte besonders hervor.

Der Wissenschaftsrat forderte, dass

- rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen zwischen konsekutiven und weiterbildenden Studien angeglichen werden,
- Hochschulen nachfrage- und bedarfsgerecht anbieten und
- seitens der Politik gezielte Anreize für strategische Entwicklungen gesetzt werden.

Jahrs darauf ergänzte der Rat der Europäischen Union seine Empfehlungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung um die Punkte nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (vgl. Rat der Europäischen Union 2020).

Kann das „Weiterbildungspaket“ die Rolle der WB-Einrichtungen an österreichischen Universitäten stärken und somit einen Beitrag zum Transformationsprozess der Universitäten liefern?

3 Stand und Positionierung der hochschulischen Weiterbildung an öffentlichen Universitäten

Im Sammelband „Wandel an Hochschulen“ (Cendon et al. 2020), der 2020 anlässlich des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ in Deutschland erschien, betonten verschiedenste Autor*innen, dass Universitäten die wissenschaftliche/universitäre Weiterbildung als Kernaufgabe etablieren müssen, um ihre Sichtbarkeit gewährleisten zu können. Es ist nicht dienlich, Weiterbildung lediglich als Teilelement, z. B. von Third Mission, darzustellen. Dabei wird wiederholt auf die Bedeutung des Sichtbarmachens von universitärer Weiterbildung für die unterschiedlichsten Zielgruppen hingewiesen.

Universitäre Weiterbildungseinrichtungen bieten derzeit neben formalen Weiterbildungsangeboten wie Masterlehrgängen auch Kurse, Workshops, Seminare u. a. m. an, die sich sowohl an Alumnae*i als auch allgemein an die breite Bevölkerung richten. Das Gesetz kennt formalrechtlich nur den Universitätslehrgang, nicht aber das gelebte Weiterbildungsportfolio der Universitäten. Formate wie Kurse, Workshops und Seminare sind strenggenommen als non-formale Angebote von Universitäten zu werten, was zu Schwierigkeiten bei Anerkennungen führen könnte.

Lehrgänge waren in Zeiten des Universitäts-Studiengesetzes (UniStG §§ 23 ff.) vor allem eine Angelegenheit des Fakultätskollegiums. Durch die Einführung des Universitätsgesetzes 2002 (UG) wurde Weiterbildung zur Sache der Universitätsleitung, mit dem Fokus, diesen Bereich strategisch in die teil-autonome Universitätsentwicklung einzugliedern. Eine Satzung regelt im Weiteren das Zusammenspiel der Leitungsorgane mit anderen Einrichtungen. Vor allem dem Senat kommt in diesem Bereich eine große Bedeutung zu, da dieses Gremium für die Entwicklungsarbeit in Curricular-Kommissionen bzw. Arbeitsgruppen zuständig ist. Anfänglich beäugten diese Gruppen den Bereich Weiterbildung mehrheitlich skeptisch. Sehr oft kam es zu Qualitätsdiskussionen. Inzwischen sind die meisten Weiterbildungsformate der AUCEN-Mitglieder in das universitätsinterne Qualitätsmanagement eingegliedert und somit auch Teil des Audits. Wie auch im konsekutiven Bereich werden Lehrveranstaltungsanalysen durchgeführt. Ergänzend findet in der Regel eine Abschlussevaluierung des gesamten Formats statt.

4 Das „Weiterbildungspaket“ der UG-Novelle 2021

Das AUCEN war sicherlich einer der aufmerksamsten Beobachter des Reformvorhabens. Immer wieder gab es sowohl ministeriumsseitig als auch an den Universitäten selbst Vorstöße, Weiterbildung zu etablieren, zu strukturieren oder zu reformieren. Vor allem das Forum Lehre der Österreichischen Universitätenkonferenz (uniko) wälzte regelmäßig verschiedenste Ideen wie bspw. Auslagerungen oder die Einführung des Schweizer Systems. Das AUCEN verfasste bei jeder Gelegenheit Stellungnahmen zu den einzelnen Vorschlägen. Daher war es klar, dass es zur geplanten Gesetzesnovelle des UG2002 im Dezember 2020 Stellung bezog, abgestimmt mit den jeweiligen Universitäten. Dem „Weiterbildungspaket“ der UG-Novelle hatten es die WB-Einrichtungen zu verdanken, dass die LLL-Diskussion in den eigenen Häusern wieder neuen Schwung bekam.

Gemäß den gesetzlichen Erläuterungen, ebenfalls besprochen in einem einschlägigen Artikel von Sandra Allmayer, war die Intention des Ministeriums, Universitäten und Hochschulen durch kohärente Rahmenbedingungen generell als Orte des Lebensbegleitenden Lernens zu stärken, eine Gleichwertigkeit zwischen außerordentlichen und ordentlichen Studien herzustellen und eine Klarheit bei akademischen Graden zu etablieren. Wie

bereits verschiedene Autor*innen im Sammelband „Wandel an Hochschulen?“ betonen, hebt auch Allmayer hervor, dass Weiterbildung weder als Add-on noch als eigenes Geschäftsfeld gesehen werden darf, sondern dass sie ein fixer Bestandteil des Profils einer Universität bzw. Hochschule sein muss (vgl. Allmayer 2021).

5 Chancen und Herausforderungen des „Weiterbildungspakets“

In seiner Stellungnahme zum „Weiterbildungspaket“ der UG-Novelle hat sich der Verein AUCEN nach eingehendem Diskurs zu einigen Punkten geäußert und hat versucht Chancen und Herausforderungen für universitäre Weiterbildungseinrichtungen hervorzuheben (vgl. AUCEN 2021).

Die Vereinheitlichung des Hochschulraums durch gemeinsame Rahmenbedingungen wie Zulassungsvoraussetzungen, ECTS-Vorgaben und Qualitätssicherung scheint gelungen. Universitäts- und Hochschullehrgänge bedienen sich somit einer einheitlichen Terminologie vor einem einheitlichen gesetzlichen Rahmen. Ob sich dadurch die Durchlässigkeit zwischen den Hochschulen bzw. den eigenen Formaten verbessert, wird sich zeigen bzw. hängt sehr stark von den derzeit in Planung befindlichen Anerkennungsverfahren ab. Die Implementierung dieser Verfahren sowie deren Umsetzung sind Prozesse, die einige Zeit benötigen werden, bis sie in den Universitäten spürbar ankommen.

Sollte es ein Ziel der Reform gewesen sein, auch unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen durch erhöhte Durchlässigkeit einen Zugang zu akademischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen, so scheint dies nur teilweise gelungen. Ein Nachteil der Reform kann in den geänderten Zulassungsbedingungen gesehen werden. Der Zugang zu einem außerordentlichen Bachelor- bzw. Masterstudium wurde durch das „Weiterbildungspaket“ eindeutig verschärft. Studierende in Bachelor- bzw. Masterlehrgängen müssen künftig in der Regel die Reifeprüfung bzw. ein Bachelor-Studium oder eine gleichzuhaltende Qualifikation plus mehrjährige einschlägige Berufserfahrung mitbringen. Lediglich beim Bachelor Professional bzw. beim Executive Master of Business Administration (EMBA) werden mehrjährige einschlägige Berufserfahrung bzw. einschlägige berufliche Qualifikation ohne allgemeine

Hochschulreife als Zulassungskriterium akzeptiert (§ 70 UG2002). Gleichzeitig bringt die allgemeine Vorgabe der Berufserfahrung einige bestehende Formate wie bspw. das psychotherapeutische Propädeutikum in Schwierigkeiten.

Ein weiterer Punkt, der kritisch gesehen werden darf, ist das Angleichen der ECTS-Anrechnungspunkte bei außerordentlichen Masterstudien an jenes von Vollzeitstudien (120 ECTS-Anrechnungspunkte). Bis auf wenige Ausnahmen werden Weiterbildungsmaster künftig denselben Workload-Anspruch haben wie Vollzeitstudien. Diese Anhebung wird die in der Regel berufstätigen Studierenden in Weiterbildungsformaten sowohl zeitlich und organisatorisch als auch finanziell fordern.

Es ist unschwer zu erkennen, dass die neu geschaffenen akademischen Grade in der Weiterbildung die Gleichwertigkeit und die nicht Gleichartigkeit kennzeichnen. Dabei verfolgte das Ministerium ein Ziel: Die Titelviefalt sollte reduziert werden. Daher wurden neue Titel mit dem Zusatz „Continuing Education (C. E.)“ geschaffen, die international nicht bekannt sind. Dadurch werden bereits bestehende Probleme im Bereich der Anerkennung im internationalen Raum fortgeschrieben. Bedauerlicherweise wurden mit dem „Weiterbildungspaket“ zeitgleich international vergleichbare Studientitel im MINT-Bereich wie bspw. „Bachelor of Engineering (BEng.)“ oder „Master of Engineering (MEng.)“ abgeschafft.

Ob die Neupositionierung des außerordentlichen Masterstudiums und die Neueinführung des außerordentlichen Bachelorstudiums im Bereich der Weiterbildung erfolgreich sein werden, bleibt abzuwarten.

Der oft vergessene, aber auch vorhandene Bereich von Kursen, Workshops, Weiterbildungsseminaren etc. wurde durch die Novelle nicht direkt berührt bzw. sind Universitäten seitens des BMBWF angehalten, die Novelle selbst zu interpretieren und mit Leben zu füllen. Interpretiert man die Erläuterungen dahingehend, dass bereits kleinere Formate (z. B. ab 3 ECTS-Anrechnungspunkten) für eine Universität relevant sind, so könnten auch diese als formale Angebote im Sinne eines Universitätslehrgangs gesehen werden (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 8).

Die AUCEN-Stellungnahme betonte zudem, dass die bestehenden finanziellen Unterstützungssysteme auf außerordentliche Studierende ausgeweitet werden müssten bzw. der international unbekannte Außerordentlichen-Status bereinigt werden sollte, um dem ministeriellen Reformvorhaben im Bereich der Gleichwertigkeit gerecht zu werden.

Bleibt zu hoffen, dass das Thema Validierung in den Universitäten ankommt, um durch entsprechende Anerkennungen Studienzeitverkürzungen zu ermöglichen. Dass diese Reform für den Jobauf- und -umstieg förderlich sein wird, wird von den AUCEN-Expert*innen bezweifelt. Was seitens des BMBWF praxisnah, flexibel und berufsermöglichend gedacht war (vgl. Allmayer 2021, S. 187), erscheint in einzelnen Teilen praxisfern, unflexibel und beruferschwerend. Als Beispiel kann hier nochmals das psychotherapeutische Propädeutikum angeführt werden, das – sollte es als außerordentliches Bachelorstudium geplant werden – jedenfalls mehrjährige einschlägige Berufserfahrung vorsehen und somit vielen Interessierten einen Zugang verwehren würde, da eine entsprechende berufliche Vorerfahrung in den meisten Fällen fehlt.

6 Kurzformate in der universitären Weiterbildung

Ein wichtiger Punkt, der in der Novelle keine Berücksichtigung gefunden hat, ist die Frage zum Umgang mit kleineren Formaten. Derzeit bieten fast alle Universitäten eine Vielzahl von sog. Universitätskursen mit ECTS-Anrechnungspunkten in der Weiterbildung an. Studienrechtsexpert*innen sehen die Vergabe von ECTS-Anrechnungspunkten für derartige Angebote sehr kritisch, da diese Formate derzeit formal nicht als Universitätslehrgänge eingerichtet sind. Weder UG noch Satzung regeln aktuell den Umgang mit diesen Formatgrößen ab 3 ECTS-Anrechnungspunkten.

Vor allem die international stattfindende Debatte über Micro-Credentials sollte der Etablierung kleiner formaler Angebote in den Häusern Vorschub leisten. Kleinere Formate, sog. Micro-Credentials, könnten Berufstätigen durch kleinere Lerneinheiten einen Kompetenzerwerb neben einem Vollzeitjob ermöglichen. Die Etablierung einer entsprechenden Micro-Credential-Kultur könnte eine Antwort auf den europaweiten Fachkräftemangel sein, der alle Regierungen fordert. Die Beschäftigungsfähigkeit ist einer der wichtigsten Wirtschaftsfaktoren und muss erhalten bleiben. Durch eine permanente Weiterentwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen wäre dies zu bewerkstelligen. In Zusammenhang mit Berufstätigen spielen Dauer und Umfang der Lernangebote eine große Rolle. Neben dem Positionspapier des BMBWF (2021) hat der Rat der Europäischen Union 2022 Empfehlungen zu Micro-Credentials erlassen (Rat der Europäischen Union 2022). Das

nationale Dokument sieht Lehr-/Lerneinheiten zwischen 3 und 15 ECTS-Anrechnungspunkten vor. Bedauerlicherweise wurden mit der UG-Novelle keine rechtlichen Voraussetzungen für die Implementierung von Studienformaten ab 3 ECTS-Anrechnungspunkten geschaffen. Die Novelle beschäftigte sich vor allem mit den großen Studienformaten. Überlegungen im Sinne der Micro-Credentials-Diskussion wurden vorerst nicht angestellt. Offenbar überlässt man dieses Thema in einem ersten Schritt der Kreativität der einzelnen Universitäten. Es bleibt zu befürchten, dass Hochschulen das weite Feld sehr kreativ nützen werden und in der Folge ein „Wildwuchs“ – dem man in anderer Form mit der Novelle 2021 begegnen wollte – befördert wird.

Bei kleineren Formaten müssen Hochschulen künftig Anerkennungs-möglichkeiten mitdenken und entsprechende Systeme weiterentwickeln. Die UG-Reform hat mit § 78 eine gute Möglichkeit geschaffen, um bereits erworbene Kompetenzen anzuerkennen, erweitert durch Validierungsmöglichkeiten im beruflichen und außerberuflichen Bereich (gemeinsam bis zu einem Ausmaß von insgesamt 90 ECTS-Anrechnungspunkten). Vor allem für die universitäre Weiterbildung wären valide Prozesse von großer Bedeutung und könnten Studienzeiten für Berufstätige vorteilhaft verkürzen. Wie schnell entsprechende Validierungsverfahren für berufliche und außerberuflich erworbene Kompetenzen an Universitäten umgesetzt werden können, bleibt abzuwarten. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Internationalisierung von Universitäten und einer Vielzahl von verschiedensten universitären Angeboten wird das Thema Validierung sehr bedeutsam werden. Gut aufgesetzte Anerkennungs- bzw. Validierungssysteme stehen künftig als weiterer Punkt für die Qualität einer Universität und müssen durch entsprechende Verfahren ins Qualitätsmanagement integriert werden.

7 Fazit

Die Ausgangsfrage, ob das „Weiterbildungspaket“ der UG-Novelle als Beitrag zum Paradigmenwechsel an Österreichs Hochschulen hin zu LLL Universities gesehen werden kann, darf eindeutig mit Ja beantwortet werden. Die Novelle bringt Chancen wie Herausforderungen mit sich. Die rechtlichen Grundlagen der Hochschulen wurden vereinheitlicht und geben zumindest im Bereich der außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien eine klare Struktur vor, die es in nächster Zeit intensiv zu beobachten und gegebenenfalls zu schärfen gilt.

Kritisch gesehen werden muss, dass die vermeintliche Innovation durch die Novelle 2021 Österreichs Sonderweg sowohl im Bereich des Studieren- den-Status als auch im Bereich der akademischen Grade für die nächsten Jahre einzementiert (vgl. AUCEN 2021).

Zur Handhabung von Formaten mit ECTS-Anrechnungspunkten außerhalb der legislativ fixierten außerordentlichen Bachelor- und Master- studien sowie der Formate für Akademische Expert*innen wurden im Rahmen der Novelle keine Überlegungen angestellt. Es obliegt der Autonomie der Hochschulen, mittels kreativer Lösungswege Zugänge für verschiedenste Studierendengruppen zu finden, davon ausgehend, dass diese nicht aus- schließlich aus 18-jährigen Maturant*innen bestehen. Die einzelnen Hoch- schulen werden die Spielregeln dazu über entsprechende Satzungen und Richtlinien regeln.

Laut einer Veröffentlichung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) gehört wissenschaftliche Weiterbildung längst zu den Kernaufgaben einer Universität mit der Hauptzielgruppe der Berufstätigen, die sich punk- tuell und ohne weiteren Hochschulabschluss weiterbilden möchten (vgl. Nickel 2021). Empirische Untersuchungen zeigen gute Wachstumsprognosen für den Zertifikatsbereich. Es ist anzunehmen, dass es in den nächsten Jahren zu einem regelrechten Weiterbildungsboom kommen wird. Dabei setzt man vor allem auf ein Baukastensystem mit modularen Angeboten, die zu einem großen Ganzen führen können. Kleinere Formate, die miteinander kombi- nierbar sind, werden das LLL bestimmen.

Das AUCEN wird seine Universitäten dabei unterstützen, diese Chancen zu nützen. Neben den „großen“ außerordentlichen Studien werden zunehmend kleinere Formate online und in Präsenz für diverse Altersgruppen aus verschiedensten Ländern das Portfolio von Universitäten bereichern, damit diese als Universitäten 5.0 den künftigen Anforderungen von LLL-Uni- versitäten gewachsen sind.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2021): Die Reform der universitären und hochschu- lischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: zfhr, 6, 181–189.
- AUCEN (2006 ff.): Unveröffentlichte Protokolle von AUCEN-Meetings. AG Weiterbildung.

- AUCEN (2021): Stellungnahme zum Ministerialentwurf betreffend Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privat Hochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz und das Hochschulgesetz 2005 geändert werden. Online unter: https://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/Dokumente_diverse/2021.05.12-Positionspapier_AUCEN_mit_Unterschrift.pdf, abgerufen am 01.06.2023.
- BMBWF (2021): „Micro-credentials“ Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b7080820-930a-49ed-a99c-0e43ce29ab94/211216%20Position%20der%20%C3%B6sterreichischen%20%20Hochschbildung%20zu%20Microcredentials.pdf>, abgerufen am 01.06.2023.
- Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Speck, Karsten/Elsholz, Uwe (Hrsg.) (2020): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster, New York: Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208053, DOI: 10.31244/9783830991069.
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: Erläuterungen: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 01.06.2023.
- Feld, Timm C./Franz, Melanie (2016): Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62 (4), 513–530.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. Online unter: https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/2000_Kommission_Memorandum_Lebenslanges_Lernen_DE.pdf, abgerufen am 01.06.2023.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Online unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>, abgerufen am 01.06.2023.
- Nickel, Sigrun (2021): CHECK – Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen. Gütersloh, CHE. Online unter: [CHECK – Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen](#), abgerufen am 01.06.2023.
- Rat der Europäischen Union (2020): Empfehlungen des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige

Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz. Amtsblatt der Europäischen Union. Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=EN), abgerufen am 01.06.2023.

- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlungen des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit. Brüssel. Online unter: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/de/pdf>, abgerufen am 01.06.2023.
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien.
- Schnabl, Christa/Gasser, Christine (2011): Lifelong Learning – Anspruch und Wirklichkeit an österreichischen Universitäten. In: Tomaschek, Nino/Gornik, Elke (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster: Waxmann. 167–179.
- Tomaschek, Nino/Gornik, Elke (Hrsg.) (2011): The Lifelong Learning University. Münster: Waxmann.
- Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin.
- UG-Novelle, Erläuterungen: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 01.06.2023.
- UG2002 = Universitätsgesetz.
- UniStG = Universitäts-Studiengesetz, § 23 ff.

Das „Weiterbildungspaket“ an Pädagogischen Hochschulen zwischen Vision und Realität – ein Zwischenbericht

von **Irmgard Plattner**

Am 1. Oktober 2021 trat das sogenannte Hochschullegistikpaket in Kraft, welches eine umfassende Reform der hochschulischen Weiterbildung darstellt. Das BMBWF bezeichnet es als „das größte Reformvorhaben seit Start der Donau-Universität Krems im Jahr 1995, das kein geringeres Ziel verfolgt, als die hochschulische Weiterbildung auf völlig neue Beine zu stellen“ (BMBWF, o. J. c, o. S.).

1 Allgemeine Bestimmungen

Für die Pädagogischen Hochschulen sind diese Änderungen im 177. Bundesgesetz unter Artikel 5 erfasst und im Hochschulgesetz speziell in den Paragraphen 39, 42 und 52 f. verankert. Grundlegende Neuerungen betreffen die Einführung des außerordentlichen Bachelor- bzw. Masterstudiums und damit in der Folge die Angleichung der Weiterbildungsstudien an die Bologna-Struktur, die Gleichwertigkeit zu den ordentlichen Studien, die Kooperation bei Hochschullehrgängen für den Bachelor bzw. Master Professional mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen, die Reduktion der Titelvergabe auf Bachelor bzw. Master of Arts (Continuing Education), Bachelor bzw. Master of Science (Continuing Education) oder Bachelor bzw. Master Professional, soweit es die Pädagogischen Hochschulen betrifft, sowie die Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die bei Unregelmäßigkeiten ein externes Qualitätssicherungsverfahren über das zuständige Bundesministerium und die AQ Austria gemäß des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes vorsehen (vgl. 177. Bundesgesetz 2021, S. 16–20; HG 2005, S. 29 ff.).

2 Bestimmungen speziell für Pädagogische Hochschulen

Die angeführten Regelungen gelten für die Weiterbildungslehrgänge in allen vier österreichischen Hochschulsektoren in gleicher Weise, also an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ebenso wie an Fachhochschulen und Privatuniversitäten, was eine formale Vereinheitlichung der hochschulischen Weiterbildung ex lege definiert. Eine neue gesetzliche Vorgabe im „Weiterbildungspaket“ aber betrifft ausschließlich die Pädagogischen Hochschulen. Es handelt sich dabei um zwei spezielle thematische Bereiche, die einerseits den Quereinstieg und andererseits die Elementarpädagogik betreffen. Durch die Reform des Quereinstiegs wurde eine gänzlich neue Qualifikationsoption für Hochschulabsolvent*innen in den Pädagog*innen-Beruf geschaffen. Bislang gab es dafür nämlich kein einheitliches Modell, ausgenommen das Lehramt für die Berufsbildung seit 2017. Konkret sind damit die Hochschullehrgänge für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung), für den Religionsunterricht und für den Quereinstieg Elementarpädagogik gemeint.

Der Quereinstieg in die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) erfolgt je nach Vorqualifikation über einen Hochschullehrgang im Umfang von 120 oder ein außerordentliches Masterstudium mit 150 ECTS-Anrechnungspunkten. Zulassungsvoraussetzungen sind ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule im Umfang von mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten (Bachelorniveau), eine nach dem Studium liegende, fachlich geeignete Berufspraxis im Ausmaß von mindestens 3 Jahren, die erfolgreiche Absolvierung des Eignungsfeststellungsverfahrens und ein aktives Dienstverhältnis an einer Schule (vgl. 177. Bundesgesetz 2021, S. 16–19). Die Universitäten sind in die Curriculaerstellung durch eine neue Form der Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen eingebunden. Dazu sieht der neue § 42 Absatz 14 Hochschulgesetz (HG) die Einrichtung einer Arbeitsgruppe von höchstens zwölf Mitgliedern mit der jeweils erforderlichen Expertise in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften vor, die von den Rektoraten auf Vorschlag des Hochschulkollegiums bzw. des Senates der am Verbund-Lehramtsstudium beteiligten Universitäten sowie Pädagogischen Hochschulen entsandt werden, wobei auf eine Ausgewogenheit der Geschlechter zu achten ist. Wird dem Hochschulkollegium bis 1. März des Kalenderjahres, in welchem bis 30. Juni ein Curriculum aufgrund

rechtlicher Regelungen zu erlassen oder zu ändern ist, kein Curriculum vorgelegt, so geht die Zuständigkeit der Erarbeitung, Erstellung und Änderung der Curricula auf das Hochschulkollegium der jeweiligen Pädagogischen Hochschule über (vgl. 177. Bundesgesetz 2021, S. 17). Realiter wurden bis dato keine gemeinsamen Curricula entwickelt und die daraus resultierenden rechtlichen Optionen eines gemeinsam eingerichteten Studiums oder eines gemeinsamen Studienprogramms seitens der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten wurden nicht wahrgenommen.

Der Quereinstieg in die Religionspädagogik ist wie der Quereinstieg in die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) aufgebaut, besteht also aus einem außerordentlichen Masterstudium im Umfang von 120 bis 150 ECTS-Anrechnungspunkten.

Die Rahmenbedingungen für den Quereinstieg in die Elementarpädagogik umfassen 22 Module einschließlich eines theorie- und praxisorientierten Portfolios im Umfang von 120 ECTS-Anrechnungspunkten. Er ist speziell für Personen gedacht, die einen Bachelorabschluss (180 ECTS-Anrechnungspunkte) ohne Facheinschlägigkeit aufweisen, folglich soll er fachfremde Quereinsteiger*innen ansprechen.

In der Elementarpädagogik wurden zwei zusätzliche Weiterbildungsformate im Hochschulgesetz fixiert. Dies ist einerseits der Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“, welcher als Quereinstiegsmöglichkeit in das Berufsfeld der Elementarpädagogik im Sinne der Qualifizierung als gruppenführende*r Elementarpädagog*in für facheinschlägig vorgebildete Personengruppen bestimmt ist. Er umfasst 60 ECTS-Anrechnungspunkte und richtet sich gezielt an Lehrkräfte mit abgeschlossenem Bachelorstudium Primarstufe oder Personen mit einem abgeschlossenem Bachelorstudium der Pädagogik, Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Als zweite Möglichkeit gibt es den Hochschullehrgang „Inklusive Elementarpädagogik“, der aufbauend auf einer abgeschlossenen BAfEP-Ausbildung bzw. einem abgeschlossenem Hochschullehrgang Elementarpädagogik eine professions-, wissenschafts- und praxisorientierte Qualifizierung zur*um „Inklusiven Elementarpädagogin und -pädagogen“ bietet, welche eine Berufsberechtigung zur Folge hat (vgl. BMBWF, o. J. a, o. S.).

Die Novellierung des Hochschulgesetzes 2021 im Weiterbildungsbereich beinhaltet also eine Kombination aus dem allgemeinen Teil, der für den gesamten österreichischen Hochschulsektor Gültigkeit hat, und dem Spezialteil mit Quereinstieg und Elementarpädagogik. Das Paket erhöht durch die gesetzliche Fundierung die Optionen für die Angebotsentwicklung an

Pädagogischen Hochschulen im hochqualifizierenden Segment der Weiterbildung, erweitert die Palette in Richtung berufsaner kennende Abschlüsse und forciert die Schwerpunktsetzung im elementarpädagogischen Bereich.

Der interessierte Blick dieses Artikels verfolgt nun das Ziel, Antworten zu finden auf die Fragen, welche potenziellen Auswirkungen auf den Weiterbildungssektor der Pädagogischen Hochschulen sich infolge der neuen Ausgangslage ergeben, wie die neuen Chancen und Herausforderungen von den handelnden Akteur*innen wahrgenommen werden und welche Schritte der Implementierung bereits realiter gesetzt worden sind. Um das einschätzen zu können, müssen vorab die Ausgangslage skizziert und wesentliche Parameter angeführt werden, welche den Weiterbildungssektor an Pädagogischen Hochschulen prägen.

3 Institutionelle Spezifika von Pädagogischen Hochschulen

Die Pädagogische Hochschullandschaft weist spezielle Kennzeichnungen auf, welche sie von Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden und daraus resultierend die Reaktionen auf das „Weiterbildungspaket“ bestimmen. Folgende Punkte scheinen wesentlich:

- Als Institutionen sind Pädagogische Hochschulen Einrichtungen des Bundes und nachgeordnete Dienststellen zum Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung . Es gibt neun öffentliche Pädagogische Hochschulen, acht davon unterstehen dem BMBWF, eine – die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik – untersteht dem Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Regionen und Wasserwirtschaft (BML), fällt aber in curricularen Angelegenheiten ebenfalls in die Zuständigkeit des BMBWF. Daneben gibt es fünf anerkannte private Pädagogische Hochschulen in Trägerschaft einer vom Bund verschiedenen Rechtsperson, zum Beispiel einer Diözese der katholischen Kirche oder einer eigens eingerichteten Stiftung. Die besondere Aufgabe der anerkannten konfessionellen privaten Pädagogischen Hochschulen ist vor allem die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer*innen. Im Rahmen des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrages tragen sie aber ebenfalls zu den Wirkungszielen des BMBWF bei.

- Pädagogische Hochschulen stehen unter der Aufsicht des*der zuständigen Bundesminister*in, sie haben keinen autonomen Status wie Universitäten. Daraus ergeben sich klare hierarchische Abhängigkeits- und Auftragsverhältnisse, die eigene Handlungsspielräume begrenzen. In der Weiterbildung wird dies evident, indem Hochschullehrgänge „nach den inhaltlichen Vorgaben der zuständigen Bundesministerin oder des zuständigen Bundesministers oder mit deren oder dessen Ermächtigung zur Wahrung der regionalen Erfordernisse nach den inhaltlichen Vorgaben der Bildungsdirektionen“ (§ 39 Abs. 1 HG) einzurichten sind. Dasselbe gilt für die außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien. Auch diese dürfen nur „nach Maßgabe der Schwerpunktsetzungen der zuständigen Bundesministerin oder des zuständigen Bundesministers“ (§ 39 Abs. 3) eingerichtet werden. Bei öffentlich-rechtlichen Hochschullehrgängen mit Masterabschluss ist auch der Qualitätssicherungsrat in diesen Prozess eingebunden. Die Vergabe der Studienkennzahlen erfolgt durch das Bundesministerium. Im Rahmen der eigenen Rechtspersönlichkeit können Pädagogische Hochschulen hingegen in sämtlichen pädagogischen Berufsfeldern Hochschullehrgänge insbesondere zur wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung anbieten, die auf andere pädagogische Berufsfelder als die Bachelor- und Masterstudien ausgerichtet sind.
- Pädagogische Hochschulen sind einerseits Einrichtungen des Bundes, andererseits haben sie auch eine eigene Rechtspersönlichkeit. Da auch die eigene Rechtspersönlichkeit Teil der Pädagogischen Hochschule ist, sind die Aktivitäten, die in ihrem Namen vorgenommen werden dürfen, gesetzlich determiniert. Dies ist bezüglich der Weiterbildung in § 39 Abs. 4 des Hochschulgesetzes verankert. Hochschullehrgänge können in sämtlichen pädagogischen Berufsfeldern (insbesondere zur wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung) eingerichtet werden, die auf andere pädagogische Berufsfelder als die Bachelor- und Masterstudien ausgerichtet sind und auch als außerordentliche Bachelor- oder Masterstudien geführt werden (vgl. § 39 Abs. 4 HG). Dieses erweiterte Spektrum an Angebotsmöglichkeiten wird von den öffentlichen Pädagogischen Hochschulen noch etwas zurückhaltend angenommen, da Organisation und Verwaltungsstrukturen erst aufgebaut werden müssen.
- Pädagogische Hochschulen sind tertiäre Bildungseinrichtungen, die keinen universitären Status haben und folglich über kein Promotionsrecht verfügen. Bezüglich des „Weiterbildungspaketes“ bedeutet dies, dass die

Zulassung zu einem Doktoratsstudium nach einem absolvierten außerordentlichen Masterstudium nicht garantiert werden kann und auch im Gesetz durch den einschränkende Passus „nach Maßgabe der entsprechenden Bestimmungen“ (§ 39 Abs. 3 HG) abgedeckt wird. Eine vertragliche Kooperation bzw. Abstimmung mit einer Universität könnte möglicherweise eine Lösung sein.

- Pädagogische Hochschulen bedienen eine klar umgrenzte Zielgruppe. Das sind Lehrpersonen und Schulleitungen sowie Personen, die in allgemeinen pädagogischen Professionsfeldern der Betreuung von Kindern und Jugendlichen tätig sind, z. B. Freizeitpädagog*innen oder Lernhilfen. Alle diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten sind im zentral gelenkten Anmelde- und Verwaltungssystem PH-Online nach einem vorgegebenen Kriterienkatalog erfasst. Das betrifft die Art der Veranstaltungen, die Teilnahmen nach Schultyp und vieles mehr. Daraus ergibt sich indirekt ein hervorragendes Controlling-Instrument auf Steuerungsebene. Das Bundesministerium kann sich jederzeit ein Bild darüber machen, ob Pädagogische Hochschulen ihren Fort- und Weiterbildungsauftrag korrekt umsetzen und wie das Professionalisierungsverhalten der Zielgruppe aussieht. Wie viele und welche Lehrpersonen werden in der Weiterbildung erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung aus? Können z. B. Bedarfe an Mentor*innen gedeckt werden? Das sind Fragen, die mittels PH-Online beantwortet werden können und Folgeschritte – falls nötig – evidenzbasiert initiieren. Welche Dimension das Weiterbildungsprogramm an Pädagogischen Hochschulen einnimmt, gibt als Beispiel die unten angeführte Auswertung zur Weiterbildung im Studienjahr 2021/22 an Pädagogischen Hochschulen in Österreich wieder. Es haben insgesamt 395 Hochschullehrgänge mit 15.982 Teilnehmer*innen zu unterschiedlichen pädagogischen und (fach-)didaktischen Themen stattgefunden (vgl. Klein 2023b). Die Tabelle erfasst aus Platzgründen ausschließlich die durchgeführten Hochschullehrgänge mit einer österreichweit höheren Gesamtteilnehmer*innenzahl als 100.

*Tabelle 1: Hochschullehrgänge in Österreich 2021/22 (Teilnehmer*innenzahl > 100)*

Hochschullehrgang	Teilnehmer*innen
Schulen professionell führen – Vorqualifikation	963
Freizeitpädagogik	769
Ethik	679
Mentoring*	409
Schulmanagement	375
Frühe sprachliche Förderung	372
Digitale Kompetenzen – Berufseinsteiger*in	369
Fachdidaktik im Kontext von Mentoring	297
Deutsch als Zweitsprache	286
Mentoring: Pädagogisch-Praktische Studien begl.	260
Schulbibliothekar*in	199
COOL – Cooperatives Offenes Lernen	169
Mentoring (LGM 2)	161
Schulentwicklungsberatung	158
Schüler*innen- und Bildungsberatung	155
Kommunikation u. Interaktion. Kontext – Mentoring	152
Berufsorientierung – Koordination	146
Lernraum Natur	146
Führungskräfte und Management	139
Führungsmanagement Kinderbildungseinrichtungen	133
Assistenz an Schulen	130
Schulbibliotheken AHS	129
Berufsorientierung	128
Kommunikation	127

Hochschullehrgang	Teilnehmer*innen
Praxispädagog*innen	117
Mentoring*	116
Mentoring*	114
Montessoripädagogik	104

*Quelle: Die Daten wurden von Walter Klein (BMBWF, 30.03.2023) zur Verfügung gestellt, *die mehrmalige Nennung ist auf die Zuweisung unterschiedlicher Studienkennzahlen zurückzuführen.*

- Alle Fort- und Weiterbildungen werden im Gegensatz zu Universitäten und Fachhochschulen im öffentlichen Bereich für die Teilnehmer*innen gratis angeboten, die Kosten werden vom Bund übernommen. Ein aufrechtes Dienstverhältnis ist Voraussetzung für die Teilnahme. Lehrpersonen, Schulleitung und weiteres pädagogisches Personal zahlen in Österreich für ihre Professionalisierung also nichts. Allfällige Reisekosten können über Dienstreiseanträge abgerechnet werden. Nur in der eigenen Rechtspersönlichkeit besteht die Möglichkeit, Kosten für Hochschullehrgänge zu verrechnen.
- Pädagogische Hochschulen sind die Hauptanbieter im Fort- und Weiterbildungssektor für das gesamte pädagogische Personal an österreichischen Schulen und je nach Bundesland verschieden auch von Kindergärten, Krippen und Horten. Unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens und der berufsbegleitenden Professionalisierung rückt das Thema der Weiterbildung von Pädagog*innen immer stärker in den Fokus, besonders unter der derzeitigen Diskussion der Kürzung der Studienzeiten von Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung um ein Jahr auf ein dreijähriges Bachelor- und zweijähriges Masterstudium. Deshalb ist der Druck der Universitäten auf das Segment der Weiterbildung von Pädagog*innen hoch. Sowohl in den Ziel- und Leistungsplänen der Pädagogischen Hochschulen 2022–2024 als auch in den Leistungsvereinbarungen der Universitäten sind die Konzeptionierung und Abstimmung von Kooperationsstrukturen sowie die Entwicklung von Pilotprojekten enthalten. Der derzeitige Stand ist, dass diesbezügliche Gespräche aufgenommen worden sind (z. B. Universität Innsbruck/BMBWF 2021, S. 75; BMBWF/PH Tirol 2021, S. 24).

- Die zukünftige Entwicklung des Weiterbildungssektors an Pädagogischen Hochschulen ist durch den Pädagogischen Hochschulentwicklungsplan 2021–2026 (kurz PH-EP) definiert. Durch das Bundesministerium wird ein Steuerungskonzept erstellt, in dem strategische Ausrichtung und Ziel der verschiedenen Fort- und Weiterbildungsformate neu definiert sind. Die Strategie und Formate sollen künftig im Sinne eines Gesamtkonzepts besser aufeinander abgestimmt sein und Mechanismen abbilden, die auf allen Ebenen sichern, dass die Maßnahmen zum Bedarf der Bildungsregion und der Schulstandorte passen. Mit dem Steuerungskonzept sind konkret folgende Umsetzungsziele beabsichtigt:
 - Ausbau des Fort- und Weiterbildungsbereichs (für Lehrpersonen, Schulleitungen, weiteres pädagogisches Personal) als Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen,
 - Strukturen und Prozesse auf Ebene der Pädagogischen Hochschulen zur Umsetzung des Steuerungskonzepts,
 - Unterstützung der Bildungsregionen und Schulen durch gezielte Maßnahmen in der Erreichung ihrer Qualitäts- und Entwicklungsziele,
 - Wahrnehmung definierter Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortungen für Schul- und Personalentwicklung durch die Pädagogischen Hochschulen,
 - Ressourceneinsatz zur besten Wirkungsentfaltung durch die Pädagogischen Hochschulen (vgl. BMBWF 2019, S. 27–28).

4 Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung

Aus der Vorgabe zur Entwicklung eines Steuerungskonzeptes im PH-EP zur Fort- und Weiterbildung entstand der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen, kurz BQR. Dieser wurde in Zusammenarbeit zwischen Bundesministerium und Pädagogischen Hochschulen in einem partizipativen Prozess unter Teilnahme aller zuständigen Vizerektorate erstellt. Das konzipierte Steuerungsinstrument gliedert sich in vier Qualitätsdimensionen. In der Qualitätsdimension Prozessqualität werden mit der Bedarfsklärung, der Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden und den Genehmigungsprozessen

jene zentralen Abläufe an den Pädagogischen Hochschulen beschrieben, die eine gut vernetzte Zusammenarbeit mit dem BMBWF, den Bildungsdirektionen und den Schulen erfordern. In der Qualitätsdimension Produktqualität sind erforderliche Kriterien für die Inhalte der Fort- und Weiterbildung bzw. der Schulentwicklungsberatung sowie für die Evaluation des Angebots und der Wirksamkeitsforschung festgelegt. Im Rahmen der Qualitätsdimension Personalqualität werden Standards hinsichtlich des Personals der Pädagogischen Hochschulen, der Personalentwicklung und der Akkreditierung externer Kooperationspartner gesetzt. Die vierte Qualitätsdimension, die Ergebnisqualität, entspricht der Beschreibung der erwarteten Resultate auf der Output-, Outcome- und Impact-Ebene. Der Bundesqualitätsrahmen unterliegt dabei selbst einem Qualitätsentwicklungsprozess und wird in regelmäßigen Abständen evaluiert und bei Bedarf adaptiert (vgl. BMBWF 2021a, S. 12 f.; Huemer/Plattner 2023, S. 174–179).

Abbildung 1: Qualitätsbereiche des BQR

Personalqualität			Ergebnisqualität
Qualifikation des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Akkreditierung Externer	Erwartete Ergebnisse
Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Pädagog*innen	Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB	Akkreditierung von externen Kooperationspartner*innen für die FWB	Output: tatsächliche Abdeckung d. definierten Bedarfs
Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Schulleitungen	Systematische Personalentwicklung	Zertifizierung externer Lehrbeauftragter	Outcome: Praxistransfer
Qualifikation Schulentwicklungsberater*innen	Personalentwicklung Schulentwicklungsberater*innen	Zertifizierung externer Schulentwicklungsberater*innen	Impact: Schul- & Unterrichtsqualität

Prozessqualität				Produktqualität			
Bedarfsklärung	Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden	Genehmigungsprozesse	Inhalte	Evaluation des Angebots & Forschung	Angebotsentwicklung		
Bundesweite Bedarfsklärung	Fortbildungskultur	Genehmigungsprozesse Pädagog*innen	Inhaltlicher Rahmen FWB Pädagog*innen	Evaluation der Lehrveranstaltungen	Gewichtung des Angebots nach Bedarfen		
Regionale und bundeslandsspezifische Bedarfsklärung	Zielgruppenmarketing	Genehmigungsprozesse Schulleitungen	Inhaltlicher Rahmen FWB Schulleitungen	Evaluation von Entwicklungsschwerpunkten im Bundesland	PH-übergreifende Angebotsentwicklung		
Bedarfsklärung durch die PH	Zusammenarbeit in der Bildungsregion	Genehmigungsprozesse SEB	Inhaltlicher Rahmen SEB	Wirksamkeitsforschung	Ein- bzw. mehrteilige digitale & analoge Formate		

Quelle: BMBWF 2021a, S. 13.

Parallel zur Konzipierung des BQR wurde eine Umsetzungsstrategie entwickelt und implementiert. Generell werden drei Formate zur Umsetzung des jährlich angepassten Arbeitsplans genutzt:

- **Arbeitsgruppen:** Insgesamt gibt es drei Arbeitsgruppen, bestehend aus Vizerektor*innen und Institutsleitungen. Diese organisieren sich selbstgesteuert unter der Leitung eines*einer Vizerektor*in und erarbeiten Vorschläge entlang der im Kick-off-Meeting gesetzten Ziele zur Qualitätssicherung.
- **Qualitätszirkel:** Qualitätszirkel sind Workshops mit den Vizerektor*innen, um auf Bundesebene den Arbeitsstand aus den einzelnen Arbeitsgruppen quartalsweise zu reflektieren, diesen kritisch zu hinterfragen, Feedback an die Arbeitsgruppen zu geben und ein Commitment zu den Ergebnissen herzustellen.
- **Dialogreise:** Die Dialogreise wird jährlich vom BMBWF organisiert und mit allen Pädagogischen Hochschulen einzeln durchgeführt. Ziel ist es, den

Umsetzungsstand der individuellen Hochschule zu reflektieren und die weiteren Entwicklungsschritte zu besprechen (vgl. BMBWF 2021b, S. 9–10).

Ausgewählte Ziele des BQR sind ebenfalls in den Ziel- und Leistungsplänen der Pädagogischen Hochschulen abgebildet, was die österreichweite Verbindlichkeit noch zusätzlich erhöht (z. B. im Ziel- und Leistungsplan der PH Tirol, vgl. BMBWF/PH Tirol 2021, S. 24–26). Der BQR ist folglich ein Resultat einer bewussten Positionierung der Fort- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklungsberatung als gleichwertige Kernprozesse neben der Ausbildung und Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Er nimmt die Bedeutung dieses Sektors im Professionalisierungskontinuum der Lehrer*innenbildung bewusst in den Fokus und definiert die Wertigkeit mit einem hohen Qualitätsanspruch an diesen Bildungsauftrag und eine österreichweite Verbindlichkeit für alle Pädagogischen Hochschulen neu.

5 Umsetzungen des „Weiterbildungspakets“ an Pädagogischen Hochschulen

Auf Basis dieser kurz skizzierten Rahmenbedingungen ist die Akzeptanz und Einbindung des „Weiterbildungspakets“ an Pädagogischen Hochschulen zu sehen. Eine erste Zwischenbilanz lässt erkennen, dass speziell in dem vom Bundesministerium forcierten Bereich des Quereinstiegs und der Elementarpädagogik die meisten Aktivitäten zu verzeichnen sind. Im Studienjahr 2021/22 gab es in der Pilotierungsphase des Quereinstiegs, an der jeweils eine Pädagogische Hochschule pro Entwicklungsverbund teilnahm, insgesamt 266 Teilnahmen, davon haben 73 Studierende das neue Format des außerordentlichen Masterstudiums belegt. Im Studienjahr 2023/24 wird der Gesamtrollout an allen Pädagogischen Hochschulen erfolgen. Aufgrund des Lehrermangels ist mit einer großen Steigerung der Studierendenzahl in diesem außerordentlichen Masterstudium zu rechnen. Bei der Zertifizierungskommission sind über 1500 Personen registriert, bis zum Start der Hauptausschreibung am 25. April 2023 werden an die 720 Personen zertifiziert sein (vgl. BMBWF 2023, S. 5).

Tabelle 2: Grafik Quereinstieg 2022/23

Wintersemester 2022/23	PH NÖ	PH OÖ	PH Stmk	PH VlbG	Gesamt
HLG Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung	81	34	34	44	193
a. o. Masterstudium Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung	42	8	5	18	73
Gesamt	123	42	39	62	266

Quelle: Unveröffentlichte Daten, zur Verfügung gestellt von Walter Klein, BMBWF.

Im Bereich der Elementarpädagogik beteiligen sich neun Hochschulen am Angebot, zum Teil in Verbundkooperationen: Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Wien, Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Tirol. Im WS 2021/22 startete der Hochschullehrgang Elementarpädagogik, im WS 2022/23 der Hochschullehrgang Inklusive Pädagogik. Die Teilnehmerzahlen belaufen sich insgesamt auf 254 Personen. Der Beginn des Hochschullehrgangs Quereinstieg Elementarpädagogik wird 2023/24 sein (vgl. Klein 2023a).

Die einzige Pädagogische Hochschule, die im Studienjahr 2022/23 ein außerordentliches Masterstudium nach den neuen Richtlinien außerhalb der Spezialbedarfe gestartet hat, ist die Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, alle anderen sind bei den Übergangsfristen für die bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen geblieben. Es handelt sich dabei um den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „MSc (CE) Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“ mit 90 ECTS-Anrechnungspunkten im öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag. Die Absolvent*innen des Masterlehrganges „Existenzielle Pädagogik und Psychosoziale Beratung“ qualifizieren sich für die Berufs- und Arbeitsfelder Beratung, Supervision und Coaching, insbesondere im Bereich Erziehung, Schullaufbahn, Lernen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Erwachsenenbildung, im Tätigkeitsfeld Beratungslehrperson, in der Arbeit und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit ausweichenden Verhaltensweisen, insbesondere mit emotional und sozial

benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Kindergarten, Schule, offener und verbandlicher Jugendarbeit, in der Kinder- und Jugendwohlfahrt sowie in der sozialen Arbeit, insbesondere Schulsozialarbeit. Das außerordentliche Masterstudium ist derzeit mit 38 Personen belegt, ca. 15 weitere Personen konnten aufgrund von Platzmangel nicht mehr aufgenommen werden. Eine Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Tirol ist für den Neustart im Sommersemester 2024 angedacht und in Planung (vgl. PPH Linz 2021, S. 7).

An der PH Niederösterreich sind mit Start des Studienjahres 2023/24 aber bereits fünf zusätzliche außerordentliche Masterstudien nach den neuen Richtlinien des „Weiterbildungspaketes“ geplant, alle im Umfang von 120 ECTS-Anrechnungspunkten:

- Der MSc (CE) Schulmanagement: „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“. Ausbildungsziel ist es, die für Führungspersonen im Bildungsbereich erforderlichen pädagogischen, funktionsbezogenen, sozialen und personalen Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln.
- Der MA (CE) Hochschullehrgang „Zukunft lernen und lehren: Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten“. Die Absolvent*innen erwerben praktisches Handlungswissen und theoretisches Grundlagenwissen, um u. a. Lehr-Lern-Prozesse für kulturelle Nachhaltigkeit zu initiieren und gemeinsam mit den Schulpartnern den gesellschaftlichen Wandel im Sinne der „Green Transition“ an Schulen zu begleiten.
- Der MSc (CE) „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“. Der Hochschullehrgang dient der Befähigung von erfahrenen Lehrkräften zum professionellen Aufbau von fördernden Beziehungen mit – meist jüngeren – Studierenden oder Kolleg*innen (Mentees), mit dem Ziel, sie in ihrer professionellen Entwicklung zu kompetenten und reflektierenden Praktiker*innen zu unterstützen und zu begleiten.
- Der MSc (CE) „Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten“. Der Masterlehrgang soll speziell für die Bereiche der Primarstufe und vor allem der Sekundarstufe I, wo digitales Lehren und Lernen in verschiedenen Formen in den Lehrplänen verankert ist, eine entsprechende wissenschaftsbasierte Ausbildung anbieten.
- Der MSc (CE) „Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung“. Dieses Professionalisierungsangebot dient als Grundlage für Tätigkeiten im Berufsorientierungsunterricht und in der Berufsorientierungskoordination (Curricula zur Verfügung gestellt von Christine Schörg, PH NÖ, 27.03.2023).

Für einen Bachelor Professional gibt es an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland erste konkrete Entwicklungsüberlegungen. Mit der thematischen Idee „Peace and Lifeskill Pedagogics“ werden erste Schritte der Konzipierung in Zusammenarbeit mit dem Austrian Centre for Peace in Friedensburg Schlaining gesetzt. Geplanter Start ist WS 2024/25 (vgl. Gabriel, Interview, 23.03.2023).

Es kommen aber auch Anstöße von außen, welche die neuen Optionen durch das „Weiterbildungspaket“ befördern. In der neuen Lebens- und Sozialberatungs-Verordnung des Bundes, ausgegeben am 21.03.2022, sind die Zugangsvoraussetzungen zum Antritt des Gewerbes der Lebens- und Sozialberatung (Psychosoziale Beratung) durch eine neue Qualifizierungsmöglichkeit erweitert. Das ist der erfolgreiche Abschluss eines Bachelorstudiums (Bachelor Professional: „BPr“) im Bereich Psychosoziale Beratung, dessen modulare Inhalte, z. B. Berufsethik und Berufsidentiät, Sozialphilosophie und Soziologie, Psychologie und psychosoziale Krisenintervention, im Gesetz durch ein Ausbildungscurriculum vorgegeben sind. Derzeitige Anbieter haben bereits Kontakt bezüglich der Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hochschulen, z. B. der PH Steiermark und der PH Wien/Krems, aufgenommen (vgl. 116. Verordnung 2022, S. 1).

Das „Weiterbildungspaket“ regt auch an, neue studienorganisatorische Wege zu beschreiten. Die PPH Linz hat für sich in einer mittel- bis langfristigen Perspektive den Denkraum für einen dynamischen Master-Hochschullehrgang eröffnet, der von den Studierenden sehr flexibel belegt werden könnte, indem verschiedene kleinteilige Module zum Masterabschluss kumulieren. Die selbst auferlegte Denk-Einschränkung sieht man in der Gewährleistung der Studierbarkeit eines solchen Formats. Einschränkungen hinsichtlich Studierbarkeit könnten sich ergeben, indem zwar die Angebotsstellung von anrechenbaren Modulen für einen dynamischen Master gut planbar ist, deren Zustandekommen jedoch nur bedingt antizipiert werden kann. Auch die operativ-administrative Seite muss im Vergleich zu einem statischen Master-Curriculum neu gedacht werden, da Themen wie Validierung, modulverantwortliche Leitungen und „maßgeschneiderte“ Prüfungsordnungen bei flexiblen Formaten eine größere Rolle spielen (vgl. Steinherr, Interview, 10.03.2023).

6 Chancen und Herausforderungen des „Weiterbildungspakets“ für Pädagogische Hochschulen

Der letzte Abschnitt des Artikels widmet sich den Chancen und Herausforderungen, die Pädagogische Hochschulen im „Weiterbildungspaket“ sehen. Die Antworten basieren auf einer schriftlichen Umfrage basierend auf einem Interviewfragenbogen unter den Rektoraten, speziell den zuständigen Vize-Rektoraten der Pädagogischen Hochschulen. Auf die Frage, inwieweit das „Weiterbildungspaket“ die Pädagogischen Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens fördert, ist der Tenor weitgehend positiv. Pädagogische Hochschulen sind ex lege Bildungseinrichtungen für Lebenslanges bzw. Lebensbegleitendes Lernen, weil sie das Professionskontinuum von Aus-, Fort- und Weiterbildung durch ihren Bildungsauftrag und ihre Organisationsstruktur abdecken. Die Vereinheitlichung der gesetzlichen Rahmenbedingungen für den gesamten österreichischen Hochschulsektor hinsichtlich Zulassung, Anerkennung und Validierung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen, akademischen Graden, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung wertet indirekt den Status von Pädagogischen Hochschulen auf. Sie erhöht die Bedeutung des Bereiches Weiterbildung auch in Relation zur Ausbildung und stärkt den Stellenwert der Höherqualifizierung von Pädagog*innen auf einer qualitätsgesicherten Basis. Die Ausdehnung der Zielgruppe über pädagogische Kerngruppen hinweg wird erhöht und lässt einen erweiterten Kreis von Weiterbildungsinteressierten außerhalb des Schulbereichs und des Bereichs der elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen erschließen, sowohl in der eigenen Rechtspersönlichkeit als auch durch die Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen beim Bachelor bzw. Master Professional (vgl. Kraker, Interview, 17.03.2023). Nun können Studien mit berufsspezifischen Fachrichtungen entstehen, wobei die Prüfung der Qualitätsstandards der außerhochschulischen Bildungseinrichtungen eine notwendige Herausforderung darstellt (vgl. Weitlaner, Interview, 10.03.2023).

Die Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien sowie die Anschlussfähigkeit an ein Doktoratsstudium werden positiv wahrgenommen, mit der Einschränkung, dass die reale Umsetzung der gesetzlichen Vorgabe im Ermessen der jeweiligen Universität liegt und folglich eine Abhängigkeit besteht, mit dem Zusatz, dass

diese neue Konstellation erst weiter „durchgespielt“ werden muss (vgl. Weisenböck, Interview, 16.03.2023).

Die nun einheitlichen Rahmenbedingungen in der Zulassung zum außerordentlichen Bachelor- bzw. Masterstudium werden für Pädagogische Hochschulen prinzipiell als sinnvoll erachtet, vor allem, dass nun ein außerordentliches Masterstudium mit einem Erstabschluss im Umfang eines Bachelorstudiums von 180 ECTS-Anrechnungspunkten absolviert werden kann und Weiterbildungswillige, die nur „einen 180iger“ haben, in Relation zu den Bachelorstudien für das Lehramt, die derzeit einen Umfang von 240 ECTS haben, nicht mehr „ausgebremst“ werden. Rektor Gernot Brauchle gibt in diesem Kontext aber auch zu bedenken, dass die geplante Reform der Studienstruktur im Lehramt auf 3 Jahre Bachelor und zwei Jahre Master in erster Linie diese Gruppe bedienen könnte und erst in zweiter Linie das „Weiterbildungspaket“ (vgl. Brauchle, Interview, 08.03.2023). Eine gewisse Unklarheit und daraus folgende Unsicherheit, wie man damit umgehen wird, sind bei der Definition der „einschlägigen beruflichen Qualifikation“ in Zulassungsverfahren zu registrieren, welche das breite Thema der Anerkennung von non-formalen und informellen Leistungen und in concreto den Ausgleich von wesentlichen fachlichen Unterschieden durch curricular verankerte Ergänzungsprüfungen betreffen. Katrin Steinherr, die Leiterin des Zentrums für Weiterbildung an der PPH Linz, sieht die Problematik ambivalent:

„Die größte Chance, aber gleichzeitig auch die größte Herausforderung, scheint in der Anerkennung von Praxiserfahrung zu liegen. Gerade im Weiterbildungssektor, in dem der Fokus klar auf der berufsbegleitenden Erwachsenenbildung liegt, werden dadurch nicht nur die Zielgruppen geöffnet, sondern auch die Zulassungsvoraussetzungen etwas ‚aufgeweicht‘. Dadurch sind die Themen Studierbarkeit, Validierung und Durchlässigkeit noch einmal ganz neu zu denken.“ (Steinherr, Interview, 10.03.2023)

Die Gleichstellung von ordentlichen und außerordentlichen Masterstudien wird von begrüßenswert bis absolut überfällig eingeschätzt. Sie ist stimmig zum Bologna-Prozess in der Bildung eines Europäischen Hochschulraums und dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), beendet ein „österreichisches Kuriosum“ in der Unterscheidung von Aus- und Weiterbil-

dungsmastern im tertiären Bildungsbereich und stärkt die grundsätzliche Positionierung zum Lebenslangen Lernen. Christine Schörg argumentiert wie folgt:

„Die Systematisierung, Angleichung und Vereinheitlichung bedeuten einen großen Schritt in Richtung Zielgruppenorientierung, Klarheit und Verständlichkeit. In Zeiten der Individualisierung wird das ‚Außerordentliche‘ das Normale werden, und die Gesellschaft wird das brauchen. Je eher und unkomplizierter wir – d. h. im Bildungsbereich – da vordenken, desto eher werden wir wahrgenommen und unsere Angebote finden Zuspruch.“ (Schörg, Interview, 27.03.2023)

Auf die Frage, ob die nun reduzierten Titelooptionen (BA/MA (CE), BSc/MSc (CE), BPr/MPr) für eine Pädagogische Hochschule gut einsetzbar und ausreichend sind, gibt es ein prinzipielles Ja mit wenigen Zusätzen. Vizerektorin Regina Weitlaner von der PH Steiermark bringt es wie folgt auf den Punkt: „Das Weiterbildungspaket begrenzt den derzeitigen ‚Wildwuchs an Titeln‘ und trägt zur Titelklarheit bei.“ (Weitlaner, Interview, 10.03.2023) Auch die Vizerektorin der PH Wien, Evelyn Süss-Stepancik, kann der neunten Betitelung etwas Positives abgewinnen: „Die wesentlichen Merkmale der Weiterbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen finden sich darin wieder, durch den Klammerzusatz werden der professionsbegleitende Weiterbildungscharakter und die Verbindung zwischen Weiterbildung und beruflicher Tätigkeit ersichtlich.“ (Süss-Stepancik, Interview, 26.03.2023) Ein gewisser wehmütiger Blick in die Vergangenheit begleitet den Verlust des Master of Education (MEd): „Schade ist, dass es den MEd nicht mehr gibt. Der wäre gerade für uns als PH durchaus noch interessant.“ (Interview Steinherr, 10.3.2023) Es werden aber auch Blicke in Richtung zukünftige Akzeptanz geworfen: „Wie die neuen Titel bei den Weiterbildungsinteressierten im pädagogischen Feld ankommen werden, ist schwer einschätzbar, vorerst sicher verwirrend“ (Pröglhof, Interview, 14.03.2023), „die Nachfrage/Buchungslage wird es zeigen“ (Weissenböck, Interview, 16.03.2023). Rektor Gernot Brauchle sieht es gelassen: „In 10 Jahren werden sie sich ‚eingebürgert‘ haben“ (Brauchle, Interview, 08.03.2023).

Ein wichtiger Punkt ist für alle die Frage der Qualitätssicherung. Die gesetzliche Verankerung der Hochschullehrgänge in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung sowie das anlassbezogene Ex-post-Überprüfungsverfahren durch die AQ Austria im Auftrag des BMBWF sind neu

implementierte Instrumentarien dafür. Ein achtsamer Qualitätsumgang z. B. bei den weicheren Zulassungsvoraussetzungen bezüglich der einschlägigen beruflichen Qualifikation bzw. der mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung und der Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen wird gefordert sein, damit nicht „dennoch wieder fragwürdige Bachelor- und Masterstudiengänge das Licht der Welt erblicken“ (Brauchle, Interview, 08.03.2023).

Eine Pädagogische Hochschule steht dem „Weiterbildungspaket“ eher kritisch gegenüber und sieht keine positive Weiterentwicklungsmöglichkeit des Sektors, sondern favorisiert die vorhandenen Strukturen. Das ist die Pädagogische Hochschule Salzburg. Vizerektor Matteo Carmignola formuliert das wie folgt:

„Das Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung stellt aus meiner Sicht keine positive Entfaltung für PHn dar. Das bestehende System von Hochschullehrgängen mit Zeugnissen ist demgegenüber eine gut skatierbare Möglichkeit, Lehrpersonen und pädagogisches Personal im Sinne eines Lebensbegleitenden Lernens zu begleiten. Die Veränderungen bezüglich der Weiterbildungstitel erachte ich ebenso als kritisch, speziell die ‚Schein-Unterscheidung‘ durch Titelnachträge und die mögliche missbräuchliche Verwendung durch Weglassung der Klammerabkürzungen. Das Schweizer System mit dem CAS, DAS und MAS erachte ich für eine signifikant bessere Lösung, da es qualitative Unterschiede zwischen Aus- und Weiterbildung treffender abbildet, weil man bereits im Titel erkennt, dass ein Weiterbildungsangebot (AS-advanced studies) belegt wurde und dadurch zwischen Aus- und Weiterbildung grundsätzlich unterschieden wird. Die Gleichstellung ist aus meiner Sicht nicht ausreichend klargestellt, bzw. unattraktiv für Teilnehmer*innen und Hochschulen für die Konzeption und Belegung von Weiterbildungsangeboten mit akademischen Abschlüssen.“ (Carmignola, Interview, 09.03.2023)

7 Conclusio

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das „Weiterbildungspaket“ für Pädagogische Hochschulen durch die Gleichstellung mit Universitäten eine formale Aufwertung als Institution bedeutet. Es ist auf eine Pädagogische

Hochschullandschaft getroffen, die sich bereits auf den Weg gemacht hat, den Weiterbildungssektor sowohl im öffentlich-rechtlichen als auch im teilrechtlichen Status auszubauen und qualitativ weiterzuentwickeln. Dies zeigt sich in den Basisdokumenten des Pädagogischen Hochschul-Entwicklungsplans, in dem ein Steuerungskonzept für diesen Bereich verankert ist, und dem daraus resultierenden Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung, der vier Qualitätsdimensionen (Prozessqualität, Produktqualität, Personalqualität und Ergebnisqualität) definiert und durch die konsequent betriebene Umsetzungspolitik Qualitätsstandards in der Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen erhöht. Das „Weiterbildungspaket“ hat an Pädagogischen Hochschulen real umgesetzte und noch in Planung befindliche Bewegungen ausgelöst. Speziell in den vom BMBWF forcierten Bereichen des Quereinstiegs und der Elementarpädagogik wurden viele Hochschullehrgänge entwickelt, aber auch in den allgemeinen außerordentlichen Masterstudien wurden die ersten Schritte gesetzt und die zuständigen Vizerektorate stehen den neuen Optionen prinzipiell positiv gegenüber. In dieser Hinsicht ist es Motor für Veränderung, Motor für innovative Entwicklung, Motor für einen Aufbruch zu Neuem.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026. Wien: Eigenverlag. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>, abgerufen am 30.03.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021a): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien: Eigenverlag. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfwb.html>, abgerufen am 30.03.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b): Protokoll Kick-off-Umsetzung BQR. Wien, 20.–21. Januar 2021 (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021c): Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehr%C3%A4nge/Reformpaket_Weiterbildung.html, abgerufen am 30.03.2023.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Protokoll der Klausur zur Umsetzung Bundesqualitätsrahmen. Salzburg, 20.–21. Juli 2022 (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023): PPP zu Klassejob – Induktion, Jour Fixe mit Bildungsdirektionen, 24.3.2023 (unveröffentlicht).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J. a): Berufsfeld Elementarpädagogik/ Sozialpädagogik. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html, abgerufen am 30.03.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J. b): Möglichkeiten für einen Quereinstieg in den Pädagog/innenberuf. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/quereinstieg.html>, abgerufen am 30.03.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J. c): Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehrg%C3%A4nge/Reformpaket_Weiterbildung.html, abgerufen am 30.3.2023.
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung (BMBWF) und Pädagogische Hochschule Tirol (PH Tirol) (2021): Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Tirol für die Periode 2022 bis 2024. Online unter: <https://ph-tirol.ac.at/sites/default/files/I-1/2022-03-03%20ZLP%202022-2024%20signiert.pdf>, abgerufen am 30.03.2023.
- Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 361–384.
- Huemer, Barbara/Plattner, Irmgard (2023): Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, München: Beltz Juventa, 168–185.
- Klein, Walter (2023a): Tabelle der Hochschullehrgänge Elementarpädagogik 2021–2022, PH-Online-Auswertung des BMBWF, 14.03.2023 (unveröffentlicht).
- Klein, Walter (2023b): Tabelle der Hochschullehrgänge in Österreich 2021–2022, PH-Online-Auswertung des BMBWF, 30.03.2023 (unveröffentlicht).

- Klein, Walter (2023c): Tabelle der Hochschullehrgänge Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung 2022–2023, PH-Online-Auswertung des BMBWF, 14.03.2023 (unveröffentlicht).
- Kreis, Isolde/Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.) (2017): Fortbildung kompakt: wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirk-samen Lehrer/innenfortbildung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirk-samkeit von Fortbildung. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 51–72.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster: Waxmann, 511–541.
- Mayr, Johannes/Neuweg, Georg Hans (2009): Lehrer*innen als zentrale Res-source im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band II: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 99–119.
- Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Müller, Florian/Kemethofer, David/Andreitz, Irina/Nachbaur, Gertrud u. a. (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Nationaler Bil-dungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunfts-perspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam, 99–142.
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (PPH Linz) (2021): Curriculum Masterlehrgang: Existenzielle Pädagogik und Psycho-soziale Beratung, 2021. Online unter: https://wb-admin.ph-linz.at/uploads/3288-02_Curriculum_HLG_MA_Existenzelle_Pa%CC%88da-gogik%202022-07-20%2012_43_34.pdf, abgerufen am 30.03.2023.
- Universität Innsbruck und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Leistungsvereinbarung 2022–2024. Online unter: https://www.uibk.ac.at/universitaet/mitteilungsblatt/pdf-dateien/universitaet_innsbruck_iv_2022-2024.pdf, abgerufen am 30.03.2023.

Interviews

- Brauchle, Gernot, Rektor der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 08.03.2023.
- Carmignola, Matteo, Vizerektor der Pädagogischen Hochschule Salzburg: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 09.03.2023.
- Gabriel, Herbert, Vizerektor der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 23.03.2023.
- Kraker, Norbert, Vizerektor der Pädagogischen Hochschule Wien: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 17.03.2023.
- Pröglhof, Pia, Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 19.03.2023.
- Schörg, Christine, Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 27.03.2023.
- Sitter, Georg, Vizerektor der Pädagogischen Hochschule Kärnten: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 22.03.2023.
- Steinherr, Katrin, Leiterin des Zentrums für Weiterbildung an der PPH Linz: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 10.03.2023.
- Süss-Stepancik, Evelyn, Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule Wien: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 26.03.2023.
- Weissenböck, Andreas, Vizerektor der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 16.03.2023.
- Weitlaner, Regina, Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark: Interview zum „Weiterbildungspaket“, 10.03.2023.

Rechtsquellen

- 116. Verordnung der Bundesministerin für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort über die Zugangsvoraussetzungen für das reglementierte Gewerbe der Lebens- und Sozialberatung (Lebens- und Sozialberatungs-Verordnung), veröffentlicht am 21.03.2022. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_116/BGBLA_2022_II_116.html, abgerufen am 30.03.2023.
- 177. Bundesgesetz: Änderung des Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschulgesetzes, des Privathochschulgesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes, des Hochschulgesetzes 2005, des Bundesgesetzes über die

„Diplomatische Akademie Wien“ und des COVID-19-Hochschulgesetzes, veröffentlicht am 09.09.2021. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2021/177>, abgerufen am 30.03.2023.

- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>, abgerufen am 30.03.2023.

Lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung an Fachhochschulen

Rahmenbedingungen für Formatentwicklung und Qualitätssicherung

von **Katalin Szondy**

1 Einleitung

Fachhochschulen haben im Bereich der Weiterbildung immer schon eine wesentliche Rolle gespielt. Die praxisnahe akademische Aus- und Weiterbildung ist eines der wesentlichen Merkmale des Sektors. Eine der besonderen Stärken ist die übliche regionale Verankerung der Fachhochschulen, die dafür sorgt, dass sie ein relevanter Ansprechpartner für Akteur*innen des Arbeitsmarktes sind. Daraus ergeben sich auch zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Europäischen Kompetenzagenda. Das macht die Fachhochschulen nicht nur besonders wettbewerbsfähig, sondern auch besonders attraktiv für Menschen auf ihrem Weg des Lebensbegleitenden Lernens.

Der vorliegende Beitrag soll einen Überblick zum Thema Qualität in der Weiterbildung an FHs im Allgemeinen geben und am Beispiel der FH St. Pölten die strategische Portfolioentwicklung und die Operationalisierung von nationalen, aber auch internationalen (insb. EHR-) Strategien, Empfehlungen und Vorgaben erläutern. Eine Analyse des Reformpaketes für die Weiterbildung aus dem Jahr 2021 soll Chancen und Herausforderungen abwägen und Ideen für zukünftige Formate liefern.

2 Strategische Verortung der Fachhochschulen im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens im Europäischen Hochschulraum und Beiträge zur Beschäftigungsfähigkeit

Die im Bologna-Prozess definierten Aktivitäten und Ziele für das Lebensbegleitende Lernen sind maßgebliche Inputs für dessen Umsetzung im gesamten Europäischen Hochschulraum (EHR). Insbesondere die Bologna-Kommuniqués der Minister*innenkonferenzen heben seit vielen Jahren die Bedeutung der Öffnung der Hochschulen für breitere Bevölkerungsschichten als einen der wichtigsten Beiträge im Sinne der gesellschaftspolitischen Bedeutung der Hochschulen hervor. Menschen sollen erleichterten Zugang haben, um Qualifikationen zu erlangen, ihre bestehenden Qualifikationen zu aktualisieren, neue Kompetenzen zu erwerben und für ihre persönliche Weiterentwicklung zu sorgen. Hochschulsysteme haben dabei dafür Sorge zu tragen, dass diese Öffnung auf eine sozial verträgliche Weise erfolgt. Angebote wie die berufs begleitende akademische Weiterbildung, duale Studienprogramme auch in der Weiterbildung und die Möglichkeit der individuellen Bildungspfade zählen zu jenen Maßnahmen, die zur Umsetzung der europäischen Ideen beitragen sollen. Verdeutlicht werden diese Aspekte unter anderem im Aktionsplan für die Europäische Säule sozialer Rechte, wo 20 konkrete Maßnahmen genannt werden, unter anderem die Chancengleichheit und der Arbeitsmarktzugang und damit auch die Thematik der Förderung des lebenslangen Lernens (vgl. Europäische Kommission 2019).

Fachhochschulen setzen ihren Fokus auf das Angebot wissenschaftlich fundierter Berufsausbildung auf Hochschulniveau. Sie sind durch diesen Ansatz wesentliche Player in der Umsetzung wichtiger europäischer Leitlinien und bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Regionalität und Internationalisierung. In den Strategien der Fachhochschulen zum Lebensbegleitenden Lernen spiegeln sich unter anderem die Grundsätze der Europäischen Kompetenzagenda wider, die Maßnahmen definiert hat, die sowohl auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt abzielen, als auch die Weiterqualifizierung und damit die Beschäftigungsfähigkeit im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens im Fokus haben (vgl. Europäische Kommission 2020).

Die breit gedachte Beschäftigungsfähigkeit oder Employability spielt in den Konzepten des Lebensbegleitenden Lernens eine wichtige Rolle. So zeigen unter anderem die von der University of Phoenix identifizierten Drivers of Change sehr anschaulich, welche Auswirkungen gesellschaftliche Veränderungen wie zum Beispiel das steigende Lebensalter der Menschen auf die Beschäftigung bereits jetzt haben (vgl. The University of Phoenix Research Institute 2011). Um mit diesem demografischen Wandel umgehen zu können, werden sich Einstellungen zu Beruf, Karriere, Familienleben und Bildung ändern müssen. Immer mehr Menschen werden weit über das Alter von 65 Jahren hinaus arbeiten, beispielsweise um sicherzustellen, dass sie über ausreichende Mittel für den Ruhestand verfügen. Mehrere Karrieren im Sinne von regelmäßigen Jobwechseln werden an der Tagesordnung sein, und das Lebensbegleitende Lernen zur Vorbereitung auf berufliche Veränderungen wird noch stärker zunehmen. Auch durch die Krisen der vergangenen Jahre (COVID-19-Pandemie, Ausbruch des Ukraine-Krieges) verändern sich der Arbeitsmarkt und das Thema Beschäftigung generell massiv. Beispielsweise ist auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt schwieriger geworden.

Für den Umgang mit diesen Themen braucht es Initiativen und Strategien, aber insbesondere auch Akteur*innen, die diese im Sinne einer gerechten Gesellschaft umsetzen. Menschen müssen sich (weiter-)bilden können, um auf einem sich stets verändernden Arbeitsmarkt bestehen zu können. Zahlreiche nationale und europäische bzw. internationale Strategien zielen darauf ab, Hochschulen in diesem Spannungsfeld noch weiter zu stärken.

An dieser Stelle setzen die Fachhochschulen an, denn sie sind offene Orte der Bildung und Weiterbildung, sie ermöglichen Menschen jeder Altersgruppe und Bildungsherkunft Zugang über verschiedene Wege. Insbesondere im Bereich der Weiterbildung greifen Fachhochschulen wesentliche Punkte der Europäischen Kompetenzagenda auf. Sie wollen Maßnahmen schaffen und umsetzen, um sicherzustellen, dass Menschen über die richtigen beruflichen Kompetenzen verfügen. Aufgrund ihrer Flexibilität können Fachhochschulen bereits wichtige Umsetzungsschritte hinsichtlich Tools und Initiativen zur Unterstützung der Menschen auf ihrem Weg des Lebensbegleitenden Lernens setzen.

2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für Formate in der hochschulischen Weiterbildung

Fachhochschulen haben aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen flexible Möglichkeiten, das Lebensbegleitende Lernen mit unterschiedlichen Formaten, ausgerichtet an den Zielgruppen und deren Bedarfen, zu entwickeln und zum Leben zu erwecken.

„Unbestritten sind Fachhochschulen auch zentrale Ansprech- und Kooperationspartner für regionale Unternehmen, Verbände und Bildungseinrichtungen, die auf das technologische und soziale Knowhow und die Kapazitäten der Hochschulen oftmals vital angewiesen sind. Insgesamt entfalten die Hochschulen gerade in ihrem regionalen Bezug bedeutende soziale und ökonomische Effekte.“ (HRK 2018)

Dabei decken Fachhochschulen die Nachfrage im Kontext der individuellen Weiterbildung ab, sie sind aber aufgrund ihrer regionalen Verankerung und des anwendungsorientierten Ansatzes auch in Österreich besonders wichtige Partner für Unternehmen und helfen mit zielgerichteten Weiterbildungsangeboten im Rahmen von Firmenkooperationen der Abwanderung von Fachkräften insbesondere in den ländlicheren Regionen entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen ist es auch besonders wichtig, dass die Vielfalt an Angeboten und Formaten im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens an den Fachhochschulen die genannten Bedarfe abzudecken vermag. Es gibt sowohl längere Formate, die über den zweiten bzw. dritten Bildungsweg der Gruppe der sogenannten nicht-traditionellen Studierenden die Partizipation an akademischer Bildung bis hin zum Doktorat gewährleisten können, als auch kürzere Formate, um für rasche Weiter- bzw. Höherqualifizierung auf Hochschulniveau zu sorgen.

Auch das 2021 verabschiedete Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung, das insbesondere mit gleichen Regelungen für alle Weiterbildungslehrgänge in allen vier Hochschulektoren – also Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen – punktet, zielt auf die Umsetzung der bereits erwähnten nationalen und internationalen Ziele im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens ab. Die Schaffung der neuen Formate Bachelor Professional und Master Professional, die auf eine berufsspezifische, akademische Höherqualifizierung setzen, zeigt auch einen

deutlichen Fokus der Gesetzesnovelle auf das Thema Beschäftigungsfähigkeit. Das Gesetz wird damit auch maßgeblich dazu beitragen, Menschen auf unterschiedlichen Bildungswegen weiterzuqualifizieren und Innovation und Wettbewerbsfähigkeit voranzutreiben.

Hochschulen bekommen mit der Umsetzung dieser Reform die Möglichkeit, ein sehr breit gefächertes Studienangebot für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung zu stellen. Die neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen erlauben ihnen auch die Einrichtung außerordentlicher Bachelorstudien mit 180 ECTS-Anrechnungspunkten. Außerordentliche Masterstudien müssen ab 2023 in der Regel mit 120 ECTS-Anrechnungspunkten versehen sein. Um die Durchlässigkeit bis ins Doktorat gewährleisten zu können, griff der Gesetzgeber zu strikten Regelungen hinsichtlich des Zugangs:

„Voraussetzung für die Zulassung zu einem Hochschullehrgang mit Masterabschluss ist ein abgeschlossener facheinschlägiger Fachhochschul-Bachelorstudiengang mit mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten, der Abschluss eines anderen fachlich infrage kommenden Studiums mindestens desselben hochschulischen Bildungsniveaus an einer anerkannten inländischen oder ausländischen postsekundären Bildungseinrichtung oder ein im Curriculum des Hochschullehrgangs definiertes Studium und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung.“ (§ 9 Abs. 7 FHG)

Lediglich für das in Österreich noch wenig angebotene, aber nun auch explizit im FHG erwähnte Format des Executive MBA wurde eine Ausnahme geschaffen. Hier kann unter Umständen, also wenn Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mehrerer fachlich infrage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind, auch im Curriculum eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zugangsvoraussetzung festgelegt werden (§ 9 Abs. 7 FHG).

Nicht zuletzt ist eine der wesentlichen Errungenschaften des „Weiterbildungspaketes“, dass Weiterbildungsmaßnahmen nicht mehr in Sackgassen enden. Außerordentliche Bachelor- und Masterstudien sind allesamt durchlässig. Das Reformpaket setzt damit weitere Schritte in der Umsetzung der Bologna-Studienarchitektur über die ordentlichen Studien hinaus.

Die Voraussetzungen und Erwartungen der Zielgruppen sind sehr unterschiedlich. Gerade im Bereich der Weiterbildung geht es häufig darum, in kurzer Zeit berufliches Wissen zu aktualisieren und sich im Berufsfeld

Know-how auf akademischem Niveau anzueignen. Hier spielen Formate, Dauer und Organisation, aber auch die Höhe der Teilnahmegebühren der Weiterbildungsprogramme eine wesentliche Rolle, um für potenzielle Bewerber*innen attraktiv zu sein. Der Erwerb akademischer Abschlüsse ist für diese Personengruppe häufig zweitrangig. Wenn die Bildungsangebote nicht auf die speziellen Bedürfnisse der Lernenden auf ihrem Weg des Lebensbegleitenden Lernens zugeschnitten sind, werden sie keine Akzeptanz finden. Mit hoher Wahrscheinlichkeit werden potenzielle Interessent*innen eher auf andere Bildungsanbieter zurückgreifen, die über mehr Flexibilität verfügen und deren Weiterbildungsangebote stärker auf die Anforderungen der Zielgruppe abgestimmt sind.

Den Hochschulen steht es weiterhin frei, Weiterbildungsangebote, die nicht mit einem akademischen Grad abschließen, einzurichten. Bei diesen Angeboten handelt es sich üblicherweise um kürzere Formate, die ohne explizit im Fachhochschulgesetz geregelte Zugangsvoraussetzungen besucht werden können. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Angebote im Bereich des Up-Skillings bzw. des Re-Skillings, die bei Bedarf rasch und flexibel an die Bedürfnisse der Zielgruppe und des Marktes angepasst werden können. Auch diese Angebote müssen den an der Hochschule angebotenen Fachrichtungen entsprechen (§ 9 Abs.1 FHG).

3 Elemente der Qualitätssicherung von Angeboten im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens

Eine verpflichtende Akkreditierung der außerordentlichen Studien ist in Österreich auch mit der Umsetzung der Reform der hochschulischen Weiterbildung nicht vorgesehen. Diese Tatsache erlaubt eine nach wie vor große Flexibilität und schnelle Reaktionsfähigkeit der Hochschulen auf die raschen Marktveränderungen.

Das „Weiterbildungspaket“ stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen der Qualitätssicherung, die jetzt eine größere Rolle spielt als in der Vergangenheit. Insbesondere die Durchlässigkeit und die nationale und internationale Anschlussfähigkeit der Hochschullehrgänge müssen gewährleistet sein. Demnach sind dieselben Maßstäbe an die Qualitätssicherung anzuwenden wie im Bereich der ordentlichen Studien. Das ist mit Sicherheit sehr

sinnvoll und hebt die Qualität des Lebensbegleitenden Lernens in Österreich auf ein noch höheres Niveau.

Betrachten wir die Reform der hochschulischen Weiterbildung als einen weiteren Baustein in der Umsetzung des Bologna-Prozesses, ist es unumgänglich, dass wir uns dabei mit den entsprechenden Qualitätssicherungsverfahren auseinandersetzen. Der Bologna-Prozess kann mit Sicherheit als einer der Meilensteine der akademischen Qualitätssicherung bezeichnet werden. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses und die Verwendung der Tools, die wesentliche Bestandteile der Qualitätssicherung darstellen, haben maßgeblich dazu beigetragen, dass das Thema Qualitätssicherung in den vergangenen zwei Dekaden an den Hochschulen viel stärker in den Fokus gerückt ist als je zuvor. Die fachlich-inhaltliche Gestaltung und die methodisch-didaktischen Ansätze der Curricula sowie deren Anpassung an die fachliche und didaktische Weiterentwicklung spielen dabei eine zentrale Rolle.

Als eine wesentliche Orientierungshilfe für die Qualitätssicherung dienten aber auch bisher schon die „Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ (ESG). „Die ESG gelten für alle Studienangebote im EHR, unabhängig von ihrer Art oder dem Ort, an dem diese angeboten werden. Somit sind sie auf die gesamte Hochschulbildung anzuwenden, einschließlich aller transnationalen und grenzüberschreitenden Studienangebote.“ (HRK 2015) Die europäischen Ansätze unterscheiden dabei nicht, ob es sich um ordentliche oder außerordentliche Studien handelt. In diesem Sinne ist es nur eine logische Konsequenz, dass das Reformpaket auch in Österreich die Einbindung der Hochschullehrgänge in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschulen vorsieht.

4 Good Practice: Qualitätssicherung der Studienprogramme an der FH St. Pölten im Sinne eines Regelkreises

Wie die Einbindung der außerordentlichen Studien in das Qualitätsmanagementsystem erfolgen kann und wie ein qualitätsgesicherter Prozess im Sinne der ESG zur Entwicklung und Genehmigung von Studien ausgestaltet werden kann, soll im Folgenden am Beispiel der Qualitätssicherung der Studienprogramme an der FH St. Pölten dargestellt werden.

4.1 Die Studienprogrammentwicklung

Die Qualitätssicherung der Studienprogramme ist an der Fachhochschule St. Pölten bereits seit rund einem Jahrzehnt als Prozess abgebildet. Sie ist inzwischen in einen Qualitätsregelkreis eingebettet und damit in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule eingebunden. Dies trifft sowohl auf ordentliche und außerordentliche Studien als auch auf alle weiteren zur Weiterbildung angebotenen Formate zu. Als eine wesentliche Orientierungshilfe für die Qualitätssicherung dienten an der FH St. Pölten bisher schon die ESG. Um die hohe Qualität der Studienprogramme in allen Bereichen sicherzustellen, werden sowohl ordentliche als auch außerordentliche Studien, die mit einem akademischen Grad abschließen, anhand der in den Standards der ESG beschriebenen Leitlinien entwickelt. Alle weiteren zur Weiterbildung angebotenen Formate werden ebenfalls an die Standards angelehnt, die Entwicklungsschritte orientieren sich allerdings am jeweiligen Umfang des Angebots und können durchaus weniger umfangreich sein. Auch pragmatische Gründe spielen für diese Art der Einbindung in das Qualitätssicherungssystem eine Rolle. So sind häufig Personen, die die Angebotsentwicklung im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens vorantreiben, auch jene, die in die Entwicklung der ordentlichen Studien eingebunden sind, zumal das Weiterbildungsangebot an Fachhochschulen auch am Portfolio der Hochschule ausgerichtet sein muss.

Die Entwicklung der Studienangebote und somit auch die der Weiterbildungsangebote wird an der Fachhochschule St. Pölten im Prozess des sog. Genehmigungsverfahrens abgebildet. Dieser Prozess begleitet Entwickler*innen von der Idee bis zur Genehmigung eines Angebotes und mündet schließlich im Sinne eines Qualitätsregelkreises in einem Evaluationsprozess.

Das FH-Service Hochschulentwicklung bildet dabei das Rückgrat der Qualitätssicherung. Drei gut verankerte Säulen, die Programmentwicklung (mit Schnittstelle zur Didaktikabteilung LEARN), die Evaluation und das Qualitäts- und Prozessmanagement, sorgen dafür, dass eine professionelle Begleitung der Studienprogrammentwicklung erfolgen kann. Die Serviceeinrichtungen achten auch darauf, dass die strategischen Ziele der Fachhochschule St. Pölten Eingang in die Studienangebote finden und somit auch zur praktischen Anwendung kommen.

Das strategische Ziel „We are a European University“ zeigt deutlich, dass sich die FH St. Pölten als europäische Hochschule im engeren Sinne sieht (vgl. Fachhochschule St. Pölten 2022), nicht zuletzt aufgrund des Leads der European-University-Allianz „E³UDRES²“ (Engaged and Entrepreneurial European University as Driver for European Smart and Sustainable Regions) im Rahmen der European-University-Initiative der Europäischen Kommission. Auch die Entwicklung aller Studienprogramme und Formate spiegelt diese Einstellung wider. Dabei werden die Durchlässigkeit und die Erschließung neuer Zielgruppen, aber auch Themen rund um den Arbeitsmarkt, die Beschäftigungsfähigkeit und damit die Stärkung der Regionen über Grenzen hinweg intensiv adressiert. Gerade wenn es um die genannten Dimensionen geht, ist es unerlässlich den Blick auch auf den Ausbau von Weiterbildungsangeboten zu richten, um weitreichende Beteiligungsmöglichkeiten an akademischer Bildung und Weiterbildung ermöglichen zu können.

Die Initiativen zur Umsetzung dieser wichtigen Themen schließen nahtlos an ein erklärtes Ziel des EHR gemäß Rom-Kommuniqué an:

„Socially inclusive higher education will remain at the core of the EHEA and will require providing opportunities and support for equitable inclusion of individuals from all parts of society. Learners with diverse socio-economic, professional, cultural and educational backgrounds must have the possibility and the tools to seek out and avail themselves, at any time of life, of the educational options most useful for them.“ (EHEA 2020)

Die FH St. Pölten möchte Formate in der Weiterbildung schaffen, die national und international ein- bzw. umgesetzt werden können und auch für andere Hochschulen oder auch Allianzen als Good Practice dienen können. Das geht nur unter Beachtung der Vorgaben und Empfehlungen des EHR und unter Anwendung der zur Verfügung stehenden Tools.

4.2 Der Evaluationszyklus

Im sogenannten Evaluationszyklus finden – zentral verwaltet vom FH-Service Hochschulentwicklung – regelmäßige Befragungen möglichst aller Stakeholder*innen der Hochschule statt. Dieses wesentliche Instrument zur Gewinnung von Daten und Erkenntnissen zur Weiterentwicklung von

Studienprogrammen und Rahmenbedingungen verwendet vor allem quantitative Erhebungsmethoden, die Ergebnisse werden im Expert*innenteam analysiert und diskutiert. Die Resultate dieses Prozesses liefern einen der relevantesten Beiträge für die Weiterentwicklung von Studienangeboten. Um ein möglichst vollständiges Bild der Abläufe und der gesamten Institution FH St. Pölten zu erhalten, sind externe Perspektiven ebenso relevant wie interne Perspektiven. Speziell im Bereich der Weiterbildung spielen naturgemäß Inputs der Unternehmenspartner*innen hinsichtlich Marktbedarfen eine herausragende Rolle. Die Rückmeldungen der Alumni der Fachhochschule liefern wertvolle Hinweise hinsichtlich geplanter weiterer Kompetenzerweiterung nach dem Abschluss eines Regelstudiums.

Jedes Jahr folgt den Ergebnissen des Evaluationszyklus eine gemeinsame Ergebnisaufarbeitung in Form von Evaluationsworkshops, beispielsweise mit Hochschul-, Department- und Studiengangsleitung, aber auch mit der Studierendenvertretung. Das fördert die aktive Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen auf nahezu allen Ebenen der Fachhochschule und ermöglicht eine partizipative Qualitätskultur. Der Evaluationszyklus stellt zudem eine Brücke zum hochschulinternen Qualitätsmanagementsystem her.

Als Tools für die Evaluation der Studienprogramme dienen die Lehrveranstaltungsevaluation sowie die Curriculumsevaluierung, die eine wesentliche Schnittstelle zwischen der Evaluation und der Programmentwicklung darstellt und in periodischen Abständen zur Anwendung kommt (vgl. Tulla/Erwand-Wollner 2021). Die regelmäßige Evaluation aller Studienprogramme führt üblicherweise auch zu deren Überarbeitung bzw. Aktualisierung anhand der gewonnenen Erkenntnisse. Dabei erfolgt ein Abgleich der gesammelten Informationen mit arbeitsmarktrelevanten Daten, nationalen und internationalen hochschulischen Trends im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens und der jeweils aktuellen Strategie der Fachhochschule. Auch die Akzeptanz der Formate wird überprüft, ggf. gibt es hier ebenfalls Anpassungen. Der Evaluationszyklus stellt somit einen geschlossenen Regelkreis im Sinne der Qualitätssicherung dar.

5 Conclusio und Ausblick: Chancen und Herausforderungen des „Weiterbildungspakets“ für die Fachhochschulen

Das „Weiterbildungspaket“ bedeutet für viele Disziplinen die Gelegenheit, die längst fällige Akademisierung ihres Faches endlich vorantreiben zu können. Die bisher vorhandenen Möglichkeiten waren durchaus beschränkt. Masterabschlüsse in der Weiterbildung zielten bis zum Inkrafttreten des neuen Pakets beispielsweise weniger auf die Durchlässigkeit hin zu einem weiterführenden Doktorat ab, nun können auch im Bereich des lebenslangen Lernens lineare Wege der akademischen Hochschulbildung zielgerichteter beschritten werden. In diesem Sinne bedeutet das Paket einen wesentlichen Schritt vorwärts in der österreichischen Bildungslandschaft. Auch die gesetzlich festgeschriebene Einbindung der Hochschullehrgänge in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschulen trägt maßgeblich dazu bei, dass diese Angebote nun auf Augenhöhe mit den ordentlichen Studien rangieren und damit individuelle Lernpfade auf hohem Niveau gewährleisten.

Die restriktiven Zugangsbedingungen, die im Zuge des „Weiterbildungspakets“ formuliert wurden, können jedoch eine Hürde für den Eintritt in einen akademischen Bildungsweg darstellen. Einerseits wird Menschen, die beispielsweise nicht über einen Bachelorabschluss verfügen, der Weg in ein außerordentliches Masterstudium aufgrund der strengen Vorgaben teilweise sogar verwehrt, andererseits ist der Weg über einen Bachelor zum Master zeitaufwendig und kostenintensiv. Es stellt sich die Frage, wie sozial verträglich und nachhaltig dieses System ist.

Etwas abgefedert wird dieser Zustand über die zunehmende Akademisierung. Insbesondere Fachhochschulen haben in den vergangenen Jahren maßgeblich dazu beigetragen, dass Menschen zu Erstabschlüssen gekommen sind, auch durch die etwas flexibleren Zugangsbedingungen zum ordentlichen Bachelorstudium insbesondere an den Fachhochschulen.

Nicht außer Acht gelassen werden dürfen die Kosten der Weiterbildung, die häufig von den Teilnehmer*innen selbst gestemmt werden müssen. Durch den durch die Gesetzesnovelle erschwerten Zugang zu den außerordentlichen Masterstudien entsteht auch eine finanzielle Mehrbelastung, da Studierende sich zunächst den Zugang über ein Bachelorstudium erarbeiten müssen. Für

qualitätsvolle Angebote im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens müssen Hochschulen auch entsprechende Teilnahmegebühren einheben. Stipendien und Fördermaßnahmen gibt es für die Teilnehmer*innen meist nicht, da sie als außerordentliche Studierende in vielen Fällen nicht berechtigt sind, finanzielle Unterstützungsleistungen zu beziehen. Diese Tatsache wird den Hochschulen in Zukunft große Sorgen bereiten, denn auch im Lichte der demografischen Entwicklungen ist es für die Hochschulen essenziell, neue Zielgruppen zu erschließen und diese auf ihrem Weg des Lebensbegleitenden Lernens zu fördern.

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre im Bereich der Weiterbildung, sowohl national als auch international, lassen allerdings stark darauf schließen, dass kleinere Angebote derzeit attraktiver erscheinen und am Markt besser ankommen (vgl. dazu den Beitrag von Wilhelm im vorliegenden Sammelband). Denn bereits jetzt punkten insbesondere die Fachhochschulen, was die Kooperation mit Unternehmen, die Kosten, den Zugang, die Aktualität der Themen und die schnelle Abwicklung angeht, mit kurzen Angeboten, die ein hohes akademisches Niveau gewährleisten, insbesondere aufgrund der guten hochschulinternen Qualitätsmanagementsysteme und des Einsatzes von erfahrenen Hochschullehrenden.

Es bleibt daher abzuwarten, wie schnell die neu geschaffenen Möglichkeiten der Akademisierung durch die Reform der hochschulischen Weiterbildung Fahrt aufnehmen und ob die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Sinne eines sozial gerechteren Bildungssystems flexibilisiert werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Europäische Kommission (2019): Die Europäische Säule sozialer Rechte in 20 Grundsätzen. Online unter: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en, abgerufen am 19.06.2023.
- Europäische Kommission (2020): Europäische Kompetenzagenda. Online unter: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=de>, abgerufen am 19.06.2023.
- European Higher Education Area (EHEA) (2020): Rome Ministerial Communiqué. Online unter: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf, abgerufen am 19.06.2023.

- Fachhochschule St. Pölten (2022): Strategie. Online unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/dossiers/vision-und-strategie-2025#!en/>, abgerufen am 19.06.2023.
- Fachhochschule St. Pölten (o. J.): Evaluationszyklus. Online unter: <https://www.fhstp.ac.at/de/uber-uns/qualitaet/evaluationszyklus>, abgerufen am 19.06.2023.
- Fachhochschulgesetz (FHG): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895>, abgerufen am 19.06.2023.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, abgerufen am 19.06.2023.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf, abgerufen am 19.06.2023.
- The University of Phoenix Research Institute (2011): Future Work Skills 2020. Online unter: https://legacy.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf, abgerufen am 19.06.2023.
- Tulla, Alexandra/Erwand-Wollner, Maximilian (2021): Die Curriculumsevaluierung: Zwischen Evaluation und Programmentwicklung – ein Praxisbeitrag. In: Qualität in der Wissenschaft, 15 (1), 18–21.

Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Gleichwertig, nicht gleichartig

Fragen an die Qualität und Qualitätssicherung neuer hochschulischer Weiterbildungsangebote in Österreich

von **Jürgen Petersen**

1 Hochschulische Weiterbildung: Ein weites Feld der Möglichkeiten

Die österreichische Reform der hochschulischen Weiterbildung 2021 basierte auf der empirisch untermauerten Erkenntnis, dass hochschulische Weiterbildung seit Jahren im Wachstum begriffen ist und dabei eine zunehmende Vielfalt aufweist (vgl. Kulhanek et al. 2019). Dieses zusätzliche, die sogenannten „ordentlichen Studien“ ergänzende Feld wird hochschulpolitisch im Sinne eines variantenreichen, nachfrageorientierten und flexiblen Angebots in der Hochschulbildung positiv bewertet. So heißt es beispielsweise im „Österreichischen Hochschulplan 2030“: „Handlungsfeld 6. Hochschulen ermöglichen, in Entsprechung ihrer jeweiligen Profile, ein ausreichend großes und vielfältiges Studien- und Weiterbildungsangebot“ (BMBWF 2022, S. 23). Die darin erkennbare Ausrichtung und Erwartungshaltung könnte wie folgt zusammengefasst werden: Jeder hochschulische Sektor, jede Hochschule (Universitäten immer mitgemeint) bietet passgenaue und aktuelle Angebote für die jeweilige Region, die jeweiligen Weiterbildungsinteressierten und die jeweiligen Arbeitgeber*innen an, die zugleich an das Portfolio der jeweiligen hochschuleigenen Expertise und das hochschulische Profil anschlussfähig sind. Diese positive Perspektive zeichnet einen weitgehend freien, sich selbst regulierenden Markt von Angebot und Nachfrage, von Möglichkeiten und Bedarfen.

Das weite Feld der hochschulischen Weiterbildung

In der zitierten Studie des Instituts für Höhere Studien (Kulhanek et al. 2019) werden die zum damaligen Zeitpunkt rund 1000 existierenden Weiterbildungsangebote in Österreich entsprechend in Format, Dauer, Abschluss, Hochschulektor und Hochschule differenziert. Es war und ist verständlich, dass Angebote der Fort- und Weiterbildung in Umfang, Ausrichtung und Nutzererwartung breit differieren. Von (sehr) kurzen, direkt in die berufliche Praxis einfließenden Fortbildungsangeboten (z. B. „Die Naschkatze – Zuckerprävention für Kinder“, Pädagogische Hochschule Steiermark, 4 Stunden) über mehrsemestrige, allgemein fachlich weiterbildende Angebote wie beispielsweise „Baucontrolling“ (Universität für Weiterbildung Krems, 3 Semester) bis hin zu allgemein kompetenzerweiternden Varianten wie bspw. dem Universitätslehrgang „Philosophische Praxis“ (Abschluss: „Akademische*r philosophische*r Praktiker*in“, 4 Semester) an der Universität Wien. Zwischen berufsbezogener, fokussierter Kompetenzerweiterung und allgemeinem, lebensbegleitendem Bildungsinteresse spannt sich so ein weites Feld auf. Im Sinne von zeitlich, örtlich und thematisch flexiblen, zunehmend individualisierten Bildungsangeboten (vgl. dazu die Ausführungen von E. Wilhelm im vorliegenden Sammelband) ist diese Entwicklung als Ergänzung der „ordentlichen“ Studien in der Hochschulbildung durchaus wünschenswert.

So wünschenswert diese Vielfalt einerseits ist, so sehr sind auch deren Nachteile deutlich. Hierzu zählen u. a. intransparente Vielfalt der Angebote und Abschlüsse, schwierige Einordnung der Abschlüsse in das gestufte hochschulische Bildungssystem, mangelnde Benennbarkeit und Erkennbarkeit von Qualität (vgl. Allmayer 2021, S. 182). Das **erste** Defizit – die Unübersichtlichkeit – war auch die eindeutige Schlussfolgerung der bereits erwähnten IHS-Studie, wonach ein „Wildwuchs“ entstanden sei, ein unkontrollierbarer, undurchschaubarer zweiter Bildungsmarkt (Kulhanek et al. 2019, S. 106). Mit der Heterogenität des Angebotes war (und ist) eine Heterogenität der Abschlüsse und Benennungen verbunden, was einerseits für Weiterbildungsinteressierte, Absolvent*innen von Lehrgängen, arbeitgebende Organisationen etc. die Einordnung der Qualifikation erschwert. Es verringert andererseits aber auch abstrakt den Wert von Weiterbildungsabschlüssen als „institutionalisiertes kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1992, S. 61 ff.), also als formalisierter wie symbolischer Nachweis einer erworbenen Bildung (Zertifikat, Führung eines akademischen Titels). Dies gilt bemerkenswerterweise nicht nur für die

Weiterbildungsabschlüsse selbst, sondern indirekt auch für die Abschlüsse regulärer, „ordentlicher“ Studien – wer kann (konnte) die Unterschiede zwischen einem regulären Masterabschluss, einem weiterbildenden Masterabschluss und z. B. eine*r „Akademischen*r Praktiker*in“ noch genau benennen?

Das **zweite** Defizit ist die formal eindeutige, in der Praxis aber unklare Einordbarkeit von Weiterbildungsabschlüssen in das Studiensystem. Rechtlich waren Weiterbildungsabschlüsse mit akademischen Graden bislang generell nicht anschlussfähig; sie unterschieden sich also eindeutig von „ordentlichen“ Studienabschlüssen (vgl. Hauser 2020¹, S. 237). Dass dennoch auch gleichlautend anmutende Grade – insbesondere im Masterbereich – vergeben werden konnten, erschließt sich auf der semantischen Ebene nicht. Widersprüchlich waren auch gesetzliche Vorgaben wie beispielsweise im Fachhochstudiengesetz:

„Im Studienplan eines Lehrganges zur Weiterbildung dürfen im jeweiligen Fach international gebräuchliche Mastergrade festgelegt werden, die den Absolventinnen und Absolventen jener Lehrgänge zur Weiterbildung zu verleihen sind, deren Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen entsprechender ausländischer Masterstudien vergleichbar sind.“ (FHStG § 9 Abs. 2)

Es erschließt sich nicht, warum hier einerseits eine Vergleichbarkeit mit regulären (und sogar) internationalen Masterabschlüssen gefordert, andererseits aber eine dem gestuften Abschluss entsprechende Anschlussfähigkeit (hier: nach dem Masterabschluss das Doktoratsstudium) nicht ermöglicht wurde. Warum hier auf die internationale und nicht nationale Vergleichbarkeit (ein an sich schon schwieriger, da undefinierter Rechtsbegriff) abgestellt wird, bleibt ebenso unverständlich.²

¹ Der Kommentar von 2020 bezieht sich schon auf das Fachhochschulgesetz nach der 17. Novelle von 2020, aber noch vor der Novellierung durch das „Weiterbildungspaket“ 2021.

² In Ausnahmefällen wird eine vage internationale Vergleichbarkeit auch im „Weiterbildungspaket“ weiterhin gefordert. „Der Arbeitsaufwand für ein außerordentliches Masterstudium kann in Ausnahmefällen weniger ECTS-Anrechnungspunkte betragen, wenn dieses in Umfang und Anforderungen mit mehreren fachlich in Frage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar ist.“ (§ 56 Abs. 2 UG, vgl. auch die Regelungen zum „Executive Master of Business Administration“ in § 70 Abs. 1 Z. 3 UG)

Das **dritte** und hier exemplarisch letzte Defizit der prä-novellierten Weiterbildung ist die hochschulindividuelle und damit eher fragmentierte Sicherung der Qualität der Weiterbildung. In der Perspektive hochschuleigener interner Qualitätssicherung blieben die Vorgaben gering. Auch hier sei das FHStG (§ 9 Abs. 1) zitiert: „Diese Lehrgänge zur Weiterbildung sind in einer angemessenen Form in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden.“ Auch im UG war – und ist – festgelegt, dass das gesamte Leistungsspektrum der Universität durch das interne Qualitätsmanagementsystem erfasst werden muss – inklusive der Weiterbildung (vgl. § 14 Abs. 1 UG). Das Instrument des Audits mit abschließender Zertifizierung des internen Qualitätsmanagementsystems für öffentliche Universitäten, Fachhochschulen und seit 2020 auch für Pädagogische Hochschulen schließt explizit die Weiterbildungsangebote ein (§ 22 Abs. 2 Z 5 HS-QSG) und fordert hier den Nachweis von „Strukturen und Verfahren der Qualitätssicherung“. Das Audit blieb und bleibt aber ein Instrument der nur indirekten externen Qualitätssicherung und erlaubt somit divers ausgestaltete Prozesse und Strukturen, die mutmaßlich im Bereich der hochschulischen Weiterbildung eher unterschiedliche Durchgriffskraft haben.

Flurbereinigung: Das „Weiterbildungspaket“ von 2021

Mit dem „Weiterbildungspaket“ hat der österreichische Gesetzgeber 2021 auf diese Herausforderungen reagiert und sie – in Teilen und in Teilen durchaus überraschend – neu reguliert.

Diese Neuregelung der hochschulischen Weiterbildung schafft eine neue Kategorie an Studiengängen und Abschlüssen. Mit den „außerordentlichen Bachelorstudien“ und „außerordentlichen Masterstudien“ (§ 9 Abs. 1 FHG) sind nun eigene, klar identifizierbare akademische Grade verbunden: der Bachelor bzw. Master of Arts oder Science (Continuing Education), der Bachelor bzw. Master Professional (in Kooperation mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen) sowie die Abschlüsse MBA, Executive MBA und der Master of Laws (LL.M.). Nicht näher reguliert wurde hingegen die weiterhin umfangreiche Kategorie der sonstigen Lehrgänge, also der Weiterbildungsangebote, die nicht mit einem der neuen akademischen Grade abschließen – auch „akademische“ Bezeichnungen können weiterhin verliehen werden (§ 9 FHG; §§ 10a, 10b PrivHG; §§ 51, 56, 87a UG; §§ 64 HG).

Im Weiteren sollen diese nicht regulierten, nicht mit den genannten Bachelor- und Mastergraden abschließenden außerordentlichen Angebote hochschulischer Weiterbildung nicht weiter betrachtet werden. Ob es hier auch eines Schrittes zu mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung bedarf, kann in diesem Rahmen nicht diskutiert werden. Vielmehr richtet sich der vorliegende Beitrag im Folgenden auf die neuen Weiterbildungslehrgänge als Bachelor- und Masterangebote.

Zentrale Merkmale dieser neuen Universitäts- und Hochschullehrgänge sind (1) die genannten neuen Abschlussbezeichnungen, (2) eine Neuregelung der Zugangsvoraussetzungen zu den außerordentlichen Studien (siehe hierzu den Beitrag von A. Obereder in diesem Sammelband) und vor allem (3) die Anschlussfähigkeit an ordentliche wie außerordentliche Studiengänge der nächsthöheren Qualifikationsstufe (vom Bachelor zum Master; vom Master zum Doktorat). Letzteres war eines der klar intendierten Ziele einer Neuregelung im Rahmen des „Weiterbildungspaketes“: das Manko der mangelnden Anschlussfähigkeit der bisherigen Weiterbildungsangebote zu beheben und eine Durchlässigkeit im Rahmen der Bologna-Architektur zu schaffen:

„Die Zielsetzungen der Reform sind: [...] - Gleichwertigkeit zu ordentlichen Studien: Außerordentliche Bachelor- und Masterstudien entsprechen den Vorgaben der Bologna-Architektur. Damit wird auch im internationalen Vergleich die Stellung des österreichischen Weiterbildungsmasters geklärt.“ (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 1 f.)

Mit dieser Anschlussfähigkeit wurde die schon länger bestehende Forderung nach „Gleichwertigkeit“ und der damit verbundenen Durchlässigkeit der hochschulischen Weiterbildung nun gesetzlich verankert. Ministerium und Parlament gingen dabei im internationalen Vergleich einen konsequenten Weg, der beispielsweise über das schweizerische System hinausweist (siehe den Beitrag von E. Wilhelm in diesem Band).

Ob die Akzeptanz der neuen Weiterbildungsabschlüsse an den Hochschulen im In- und Ausland in der Praxis gegeben sein wird, sei dahingestellt. Wichtig ist hier, dass mit der Einordnung in die gestufte Studienstruktur nun die Gleichwertigkeit mit den bisherigen „ordentlichen“ Studienangeboten formal gegeben ist. Gleichzeitig bleiben sie aber als „außerordentliche“ Bachelor-/Masterstudien (auch gesetzlich) klassifiziert und sind damit weiterhin von den „ordentlichen“ Studien und Abschlüssen unterscheidbar. Eine

Differenzierung, eine Ungleichartigkeit ist somit explizit im „Weiterbildungspaket“ intendiert:

„Klargestellt wird auch, dass die mit der Novelle neu gestalteten außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien gleichwertig zu ordentlichen Studien sind. Damit wird die Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien ausdrücklich verankert. Auch wenn die Studienangebote unterschiedliche Zielgruppen adressieren und unterschiedliche formale Rahmenbedingungen haben, soll gegenseitige Durchlässigkeit ermöglicht werden, zB der Abschluss eines ordentlichen Masterstudiums mit vorangegangenem außerordentlichem Bachelorstudium oder die Zulassung zum Doktorat mit Abschluss eines außerordentlichen Masterstudiums nach Maßgabe der weiteren entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen betreffend Zulassung zu einem Doktoratsstudium.“ (ebd., S. 9)

Diese Ungleichartigkeit des Gleichwertigen ist bemerkenswert. Die „unterschiedlichen Zielgruppen“ und die unterschiedlichen „formalen Rahmenbedingungen“ sind dabei nur zwei Facetten der weiterhin gewollten Andersartigkeit der neuen Weiterbildungsstudiengänge und -abschlüsse.

Im Folgenden soll der Fokus auf der Frage liegen, wie es nun um die Qualität und die Qualitätssicherung dieser neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote bestellt ist. Dabei ist das Spannungsfeld zwischen formaler Gleichwertigkeit einerseits und offenbar intendierter inhaltlicher Unterschiedlichkeit ein Ausgangspunkt. Dahinter steht allerdings die grundsätzlichere Frage: Was bedeutet Qualität und Qualitätssicherung für weiterhin unterschiedlich intendierte, aber formal gleichwertige Studienangebote? Wie ist, kann und sollte eine angemessene Qualitätssicherung dieser neuen Kategorie an anschlussfähigen Bachelor- und Masterabschlüssen aussehen?

2 Qualität und Qualitätssicherung: Perspektiven, Erwartungen und Funktionen

Qualität hochschulischer Bildung ist ohne Zweifel mittlerweile ein Anspruch, dem jede Art von tertiärem Studienangebot und jede anbietende hochschulische Institution verpflichtet sein sollte. Gleichzeitig bleibt hochschulische

Qualität immer diskursiv: „Der Qualitätsbegriff ist – so wie übrigens auch der Bildungsbegriff – für alles offen; das macht ihn ja so unberechenbar und gefährlich.“ (Sohm 2013, S. 53) Die Offenheit des Qualitätsbegriffs entsteht durch involvierte Perspektiven und Ausrichtungen, die sich je nach Kontext – von Forschung, Praxiserfahrung, Kompetenzerwerb, Third Mission etc. – unterscheiden. Im Kern ist Qualität somit am besten als ein relationaler Begriff verstanden, der das Verständnis und die Erwartungen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Studierende, Lehrende, Hochschulorgane, Gesellschaft, Politik ...) an hochschulische Bildung einschließt (vgl. Rigbers 2022, S. 36 f.). Diese multiperspektivische Eigenschaft von Qualität wird in der Hochschulbildung – um eine lange Diskussion kurz zu fassen – mittlerweile mehr als Vorteil denn als Nachteil gewertet.

Im Qualitätsdiskurs rückt dann nachfolgend die Sicherung dieser Qualität in den Fokus, in ihrer hochschulisch-internen, institutionellen Spielart wie auch in deren Verbindung zur externen Qualitätssicherung durch hochschuldistanzierte Instanzen wie Qualitätssicherungsagenturen. Benjamin Ditzel (2022, S. 63) hat in einem Überblick die mittlerweile ebenfalls extensive Diskussion zu Aufgaben, Formen und Sichtweisen der Qualitätssicherung (unter diesem Begriff werden hier der Einfachheit halber Qualitätsmanagement sowie externe und interne Qualitätssicherung sowie auch Evaluationen mit ähnlicher Zielsetzung subsumiert) zusammengefasst. Demnach umfasst die Qualitätssicherung folgende Ziele und Funktionen:

1. Legitimation: Qualitätsbewertung durch externe und interne Stakeholder im Sinne einer „Leistungsbewertung“ auf Basis definierter Anforderungen, Erzeugung von Verantwortlichkeit („Accountability“)
2. Kontrolle: Qualitätsmanagement und -sicherung als Kontrolle der Zielerreichung („fitness for purpose“) und damit Leistungsbewertung und Erfolgskontrolle, Verbesserung der internen Steuerung
3. Entwicklung: kontinuierliche Verbesserung der Qualität durch begleitende, formative Reflexion der Praxis im Dialog auf verschiedenen Ebenen³

3 Eine vierte von Ditzel (2022) dargestellte Funktionslogik des QM ist die der Forschung über Qualitätsmanagement, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu generieren; dies spielt hier keine Rolle.

Die drei Funktionen sind weitgehend mit der chronologischen Entwicklung der Qualitätssicherung kongruent, wie sie beispielhaft Antonio Loprieno (2014, S. 22 f.) skizziert. In einer ersten Phase der Bologna-Reform lag der Fokus auf der Überprüfung einer angenommenen, ja behaupteten Qualität bestehender akademischer Ausbildung. In der zweiten Phase ging eine Standardisierung externer Qualitätssicherung (Gesetze, Verordnungen, Kriterien etc.) mit dem Aufbau interner Qualitätsmanagementsysteme einher. In einer dritten Phase rückte die formative Qualitätsentwicklung, das Ziel einer fortlaufenden Verbesserung der Qualität, in den Vordergrund. Lucien Bollaert deutet schon 2014 eine vierte Phase an, nämlich die Etablierung einer „Qualitätskultur“. Sie soll hochschulintern auf geteilten und in der Praxis breit verankerten und quasi selbstverständlichen Qualitätsaufmerksamkeit und -entwicklung („in a natural way“) basieren. Von außen wird diese Qualität erkannt und die Anspruchsgruppen der Hochschule vertrauen der Qualität der Institution und ihrer Angebote (vgl. Bollaert 2014, S. 16).

Diese vier Funktionen und Phasen der Qualitätssicherung lassen sich nicht bestimmten Instrumentarien zuordnen, aber dahingehend differenzieren, ob sie eher auf interne Qualitätsprozesse (Evaluationen, systemisches Qualitätsmanagement, Benchmarking etc.) oder eher auf extern Prozesse und Verfahren (Programmakkreditierung, institutionelle Audits etc.) zurückgreifen. Diese externen vs. internen Beziehungen sind hier grob nach ihrer Intensität skizziert:

Tabelle 1: Funktionen des QM in Bezug auf Studium und Lehre

Funktion / Phase	Funktionsziel des QM	Funktionsart des QM	Interne Standards & Prozesse	Externe Standards & Prozesse
1	Legitimation	Leistungsbeurteilung	Schwach	Stark
2	Zielerreichung	Kontrolle der Zielerreichung	Mittel	Mittel
3	Entwicklung	Reflexion/Diskurs	Stark	Schwach
4	Vertrauen	Qualitätskultur	Mittel	Schwach

Quelle: Eigene Darstellung.

3 Qualität und Qualitätssicherung neuer hochschulischer Weiterbildung: Erwartungsrahmen, Prozesse und (erste) Bewertungen

Ausgehend von dem oben erläuterten relationalen Qualitätsbegriff ist zu fragen, welche Qualitätserwartungen an die neuen weiterbildenden Bachelor- und Masterstudien gestellt werden bzw. gestellt werden sollten. Denn offenbar sind es andere Erwartungen, als sie sowohl für die „ordentlichen“ Studien als auch für die weiterhin fortbestehenden, nicht regulierten Weiterbildungsangebote gelten. Ein relationales Verständnis von Qualität hat natürlich immer das Problem, dass unterschiedliche Anspruchsgruppen – Studieninteressierte, Studierende, Hochschulleitungen, Programmleitungen, Unternehmen etc. – aus ihrer Sicht jeweils verschiedene, also auf einer bestimmten Relation zur Hochschule basierende Erwartungen an ein hochschulisches Angebot haben. Die erwarteten Zwecke („purposes“), die den neuen Weiterbildungsstudien zugeschrieben werden, divergieren dementsprechend und können durchaus widersprüchlich ausfallen. Die daraus resultierende Frage, was eine gute oder hohe Qualität im Sinne von Qualität als „fitness for purpose“ (Rigbers 2022, S. 38) sein kann, ist nicht einfach zu beantworten (vgl. für die öffentlichen Universitäten Gornik 2018). Andererseits lassen sich die Erwartungen beschreiben, die dazu geführt haben, dass im „Weiterbildungspaket“ die neuen gleichwertigen, aber eben explizit nicht gleichartigen Angebote und Abschlüsse eingeführt wurden. Hierzu zählen einige idealtypische Zweckerwartungen, die sich im Kontrast zu den „ordentlichen“ Studien wie folgt abbilden lassen:

- Hohe beruflich-praktische Relevanz und Verwertbarkeit (vs. eine wissenschaftlich-methodische Ausrichtung mit möglicher Hochschulkarriere)
- Fortlaufende Aktualität der Inhalte und angewandten Methoden (vs. fachlich-historische Tiefe und theoretische Perspektivvielfalt)
- Organisatorische Flexibilität und hohe Studierbarkeit parallel zu fortgeschrittener beruflicher Tätigkeit (vs. Vollzeitstudien oder berufsermöglichenden Varianten)
- Variable, aber optimierte Curricula mit konkreten Schwerpunktsetzungen (vs. inhaltliche offenere Curricula mit Möglichkeit zu spezieller Vertiefung)
- Offenheit des Zugangs und breite fachlich-berufliche Vorkenntnisse (vs. fachlich-inhaltliche Anforderungen/Erwartungen, insbesondere im Masterbereich)

Diese Liste und Gegenüberstellung des „purpose“ von hochschulischer Weiterbildung im eher allgemeinen Sinne und im Vergleich zu den „ordentlichen“ Studien ist weder abgeschlossen, noch kann sie hier in diesem Rahmen breit auf empirischem Material basiert werden. Aber schlaglichtartig dürften diese Pauschalisierungen aus mehreren Perspektiven nicht ganz falsch sein. Dies gilt für strategische Erwartungen von Hochschulen (vgl. Kulhanek et al. 2019, S. 85 ff.) oder aus rechtlich-formaler Sicht, wo Weiterbildung „als eine den Beruf fördernde Ergänzung, Vermehrung und Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse im Sinne einer Berufsfortbildung“ eingeordnet wird (VwGH 2002, zitiert in Hauser 2020, S. 231). Auch die Erwartungshaltung von Weiterbildungsstudierenden spiegelt diese Zweckorientierung bezüglich Weiterbildung: An der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) war die Kompetenzsteigerung im eigenen beruflichen Fachgebiet neben der allgemeinen persönlichen Weiterentwicklung für zwei Drittel der Absolvent*innen die Motivation für ein Weiterbildungsstudium, für fast 80 Prozent zudem ein beruflicher Aufstieg wichtige Nutzenerwartung. Erfüllt wurden diese Erwartungen für fast 90 Prozent der Weiterbildungs-Absolvent*innen der UWK (vgl. Dornmayer et al. 2017, 35 f.).

Dem Gesetzgeber ist es offensichtlich mit dem „Weiterbildungspaket“ 2021 darum gegangen, trotz einer Gleichstellung in der Wertigkeit und Anschlussfähigkeit der neuen außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien diese spezifische Zweckorientierung der Weiterbildung aufrechtzuerhalten. Beispielsweise ist der „Bachelor of Arts (Continuing Education)“ weiterhin in der Anspruchshaltung der außerordentlichen, weiterbildenden Studienangebote verankert und bleibt offenbar ungleich einem „Bachelor of Arts“ im „ordentlichen“ Studienbereich. Daraus folgt, dass auch die Qualität(serwartung) der neuen weiterbildenden Angebote eine andere – aber eben nicht geringere – ist als diejenige der „ordentlichen“ Studien. Die Qualität bleibt hier entsprechend relational zu sehen, indem sie sich auf eigenständige und in einem gewissen Rahmen variierende Erwartungen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen bezieht.⁴ Gleichzeitig fällt auf, dass es vonseiten

4 Der Erwartungsrahmen für hochschulische Weiterbildung ist somit nicht definierbar, aber einschätzbar. Letztlich entscheidet auch hier ein weitgehend freier Bildungsmarkt, was noch innerhalb des Erwartungsrahmens ist und welche Angebote sich bei den Anspruchsgruppen nicht durchsetzen können.

des Gesetzgebers keine explizit formulierten Erwartungen an die neuen außerordentlichen Studien gibt; es fehlen weitgehend Aussagen zu Nutzen, Ansprüchen oder Qualitätsstandards; der genaue „purpose“ ist unklar und somit der Interpretation und Aushandlung zugänglich.

Qualitätssicherung außerordentlicher Weiterbildungsstudien

Wenn Qualität der neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote relational zu sehen ist, dann muss die Frage folgen, wie sich die Qualitätssicherung dieser Angebote ausgestaltet oder ausgestalten sollte.

Die Qualitätssicherung bzw. das Qualitätsmanagement hochschulischer Weiterbildung war vor dem „Weiterbildungspaket“ von 2021 sektoral unterschiedlich verortet. Sowohl das HS-QSG als auch die Materienetze verpflichteten die Hochschulen teilweise nur implizit, weiterbildende Angebote in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden. Für die Privatuniversitäten war die Einrichtung von Universitätslehrgängen akkreditierungspflichtig (§ 3 Abs. 4 PUG iVm § 24 HS-QSG vor 2021). Im Rahmen des „Weiterbildungspaketes“ sind drei zentrale Neuerungen hinzugekommen:

- Privathochschulen und Privatuniversitäten müssen Universitätslehrgänge im Sinne der neuen außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien nicht mehr extern qualitätssichern, also ex ante akkreditieren lassen.
- Explizite Nennung der Einbeziehung der weiterbildenden Studienangebote in das interne Qualitätsmanagement bei öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen
- Im neuen § 26a HS-QSG wurde ein Verfahren etabliert, wonach (nur) neue außerordentliche Bachelor- und Masterstudien bei Qualitätsproblemen überprüft werden können.

Die letzte Neuerung ist insofern interessant, als es sich um ein zweistufiges und für alle Hochschulektoren gleichermaßen anwendbares Verfahren handelt. Demnach sind die neuen außerordentlichen Studien „bei Vorliegen von begründeten Zweifeln hinsichtlich der qualitativen Durchführung und Inhalte des Lehrgangs einer externen studiengangsbezogenen Überprüfung zu unterziehen“ (§ 26a Abs. 1 HS-QSG). In einer ersten Stufe wird bei „begründeten“, aber nicht näher definierten, zur Kenntnis gebrachten Qualitätsmängeln zwischen der betroffenen Hochschule und dem zuständigen

Ministerium eine Klärung bzw. Beseitigung der Qualitätsmängel angestrebt. Bleibt diese erfolglos, erhält die AQ Austria im zweiten Schritt den Auftrag zur Überprüfung im Rahmen eines behördlichen, mit Bescheid abzuschließenden Verfahrens. Im Rahmen der Novelle wurden dabei sechs Prüfbereiche (Lehrgang/Lehrgangsmanagement, Personal, Qualitätssicherung, Validierungsverfahren, Infrastrukturen, Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen) festgelegt, aber nicht näher definiert. Auch die AQ Austria hat im Rahmen ihrer entsprechenden Verordnung – ganz im Sinne des relationalen Qualitätsverständnisses – keine analogen, ausdifferenzierten Qualitätskriterien definiert, sondern ist dem „fitness for purpose“-Ansatz gefolgt. Demnach müssen diese Weiterbildungsangebote primär die Qualitätsansprüche ihrer jeweiligen Institution und des jeweiligen Angebots erfüllen (vgl. AQ Austria 2022).⁵

Die Qualitätssicherung und -weiterentwicklung der neuen außerordentlichen Weiterbildungsbachelor und -masterstudien erfolgt somit – durchaus konsequent – für alle Hochschulsektoren nur über interne Qualitätssicherungssysteme und -prozesse, was auch die Privathochschulen/-universitäten einschließt. Bei drei der vier Sektoren (öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) sind diese Weiterbildungsstudien dann Teil der indirekten externen Qualitätssicherung im Rahmen der Audit-Verfahren; bei Privathochschulen und -universitäten ist zumindest der Aufbau eines QM-Systems bzw. sind etablierte Qualitätssicherungsstrukturen und -prozesse Teil der erstmaligen institutionellen Akkreditierung bzw. von deren Verlängerung (§§ 2, 3 PrivHG). An den Pädagogischen Hochschulen ist dies seit der HS-QSG-Novelle 2020 der Fall (Hochschullehrgänge nach § 39 HG); der erste Audit-Zyklus wird aktuell durch die AQ Austria durchgeführt.

Wie lassen sich diese bestehenden und neuen Vorgaben und Verfahren des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung auf die oben herausgearbeiteten Funktionen und Phasen der Qualitätssicherung beziehen? Nimmt man die oben vorgenommene Relevanz eher interner oder eher externer

5 Im Rahmen der Erarbeitung der Verordnung und des intensiven Austauschs mit den hochschulischen Sektoren war eine interessante Bandbreite von Erwartungen an externe Qualitätsdefinitionen erkennbar. Sie reichte von einer Abwehrhaltung gegenüber jeglichen generischen, sektorenübergreifenden Qualitätskriterien bis hin zur Forderung nach eindeutigen, differenzierten und verpflichtenden Qualitätsstandards.

Standards und Prozesse der Qualitätssicherung auf und setzt sie in Relation mit den verschiedenen Funktionen bzw. Entwicklungsphasen, so lassen sich gewisse Zuordnungen wie auch Leerstellen ausmachen, die nachfolgend durch Pfeilsymbole im Sinne von zunehmend, abnehmend oder gleichbleibend und Fragezeichen (Leerstelle) dargestellt sind (die Graustufen wurden aus Tabelle 1 übernommen).

Tabelle 2: Funktionen des QM in Bezug auf neue außerordentliche Weiterbildungsstudien

Funktion/ Phase	Funktionsziel des QM	Funktionsart des QM	Interne Standards & Prozesse	Externe Standards & Prozesse
1	Legitimation	Leistungsbe- wertung	↔	↓
2	Zielerreichung	Kontrolle der Zielerreichung	↑	↔
3	Entwicklung	Reflexion/ Diskurs	↔	↑
4	Vertrauen	Qualitätskultur	?	?

Quelle: Eigene Darstellung.

Die **erste** Funktion, die Leistungsbewertung durch eine vorwiegend externe Perspektive zur Legitimation, kann in Bezug auf die neuen weiterbildenden Studienangebote als grundlegend schwach ausgeprägt gesehen werden. Es gibt offenbar keinen Konsens darüber, welche Erwartungen an die neuen hochschulischen Weiterbildungsstudiengänge gestellt werden. Zwar gibt es den oben erwähnten, grob umrissenen Rahmen an Erwartungen an hochschulische Weiterbildung im Allgemeinen, es ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch gerade – noch – nicht erkennbar, welche Lücke im hochschulischen Bildungsbereich die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge füllen sollen. Auch vonseiten des Gesetzgebers wurde hier bewusst oder weniger bewusst offen gelassen, wohin „Aufbruch und Reise“ (Allmayer 2021, S. 189) gehen sollen.

Auch das neu eingeführte Prüfungsverfahren nach §26a HS-QSG kann nicht im Sinne von externen Standards der Qualitätssicherung gewertet werden. Der Verzicht auf differenzierte Kriterien (Qualitätserwartungen) sowie auf ein systematisches Evaluations- oder Qualitätssicherungsinstru-

mentarium lässt diese Verfahren maximal als Aufsichtsinstrument wirksam werden, bietet aber weder hochschulinternen noch hochschulexternen Akteur*innen Anhaltspunkte für eine „Leistungsbewertung“ der neuen Weiterbildungsangebote.

Die **zweite** Funktion im Sinne einer Kontrolle der Erreichung selbst gesetzter Qualitätsziele lässt sich im Sinne der mehrfach erwähnten „fitness for purpose“ hingegen durchaus absehbar besser erfüllen. Gerade hochschulintern ist zu erwarten, dass nun begonnene und aktuell laufende Diskussionen vor der Einrichtung der neuen weiterbildenden Angebote und Abschlüsse (sofern sie nicht nur eine Um-Etikettierung alter Weiterbildungsstudien sind) in den Hochschulen fundiert und abgewogen sein werden. Denn letztlich handelt es sich um strategische Entscheidungen, die im Sinne von Elke Gornik (2018, S. 83) ganz entscheidend zur „Profilstärke“ der jeweiligen Bildungseinrichtung beitragen werden. Die aktuell noch zögerliche Etablierung von Bachelor- und Masterstudien der „Continuing Education“ oder der „Professional“-Variante ist hier als ein entsprechendes, für die Qualität vorteilhaftes Zeichen zu sehen.

Gleichzeitig ist zu erwarten, dass sich auch die externen Audits (bzw. im Falle des Privathochschulsektors die Verfahren zur Verlängerung der institutionellen Akkreditierung) stärker auf den Bereich der neuen Weiterbildungsstudien fokussieren werden, da sie im internen Qualitätsmanagement aufgrund ihrer Profilrelevanz eine stärkere Stellung einnehmen werden. In Bezug auf die Berücksichtigung der bisherigen, sehr diversen Weiterbildungsangebote lässt sich durchaus kritisch fragen, ob die rechtliche Anforderung, Weiterbildungsangebote in die „hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden“ flächendeckend bereits erfolgt ist. Eine Analyse der AQ Austria eigener und weiterer Auditverfahren (vgl. AQ Austria 2019) zeichnet das Bild, dass diese Einbindung bei der Neuentwicklung von Weiterbildungsangeboten (auch aufgrund der rechtlichen Vorgaben) durchaus gegeben ist. Hinsichtlich der weiteren, fortlaufenden Integration der Weiterbildung in das interne Qualitätsmanagement gibt es, so das Ergebnis der Analyse, aber doch vorsichtig formuliert „allgemeinen Verbesserungsbedarf“ (ebd., S. 78).

Bezüglich der **dritten** Funktion, der stärker formativen, kontinuierlichen Weiterentwicklung der hochschulischen Angebote, ist ähnlich wie bei der zweiten Funktion eher eine Stärkung der hochschulinternen formellen und informellen Diskurse zu erwarten. Diese werden voraussichtlich auch vermehrt externe Anspruchsgruppen einbeziehen, da diese für Etablierung, Kontinuität und ggf. auch Diskontinuität der neuen hochschulischen

Weiterbildungsangebote relevant sind. Dies trifft insbesondere auf die „Professional“-Abschlüsse zu, wo eine externe Kooperation (und ein entsprechend externes Interesse) Voraussetzung ist und mit zur Ausgestaltung der Angebote beitragen wird. Aber auch die Entwicklung von MBA-, EMBA- oder LL.M.-Abschlüssen dürfte stark von Bedarf und Akzeptanz von Arbeitgeber*innen abhängig sein – und dies wiederum von der Qualität.

Die externe Qualitätssicherung wird hier ebenfalls im Rahmen von Audits und Evaluationen, also eher in reflektiven, qualitätsentwickelnden Formaten einen Beitrag leisten können; dies jedoch sicherlich mehr, als es bisher im Bereich der Weiterbildungsangebote der Fall war.

Die **vierte** Funktion der Etablierung einer Qualitätskultur der neuen hochschulischen Weiterbildung ist sicherlich (noch) ein ambitioniertes Ziel. Dies ist bis dato eine fortgeschrittene Stufe der allgemeinen Qualitätssicherung und -entwicklung, hinter der verregelte Verfahren intern und insbesondere extern zurücktreten und sich ein intern akzeptiertes, geteiltes Qualitätsverständnis mit entsprechend externem Vertrauen in die Angebote etabliert. In der Kenntnis, dass Vertrauen lange und auf vielen Ebenen aufgebaut werden muss und relativ schnell verspielt werden kann (vgl. Hardin 2006), bleibt dieser Anspruch ein hoher und kann nur im längeren zeitlichen Verlauf eine qualitätssichernde Wirkung entfalten.

4 Schlussfolgerungen und Fazit

Die Neuregelungen des „Weiterbildungspakets“ haben eine neue Variante, gewissermaßen ein neues, separates Feld der weiterbildenden Studien geschaffen. Aus der offenbar erkannten Notwendigkeit, ein inkohärentes, intransparentes und nicht ausreichend anschlussfähiges Studienangebot stärker zu regulieren, hat der Gesetzgeber für einen Teil der Weiterbildungsangebote einen neuen Rahmen geschaffen. Im Ergebnis haben sich neue Möglichkeiten in der Weiterbildung und eine weitgehend neue Form von Angeboten entwickelt. Eine der zentralen Neuerungen ist die Gleichwertigkeit dieser Bachelor- und Masterstudien in Hinsicht auf ihre Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit zu „ordentlichen“ Studienangeboten, unabhängig vom hochschulischen Sektor. Auch die Frage der Qualitätssicherung ist mitberücksichtigt worden, hier explizit mit einer stärkeren, sektorenübergreifenden Einbindung der Schaffung und Weiterentwicklung dieser Angebote in die interne

Qualitätssicherung und damit einer Stärkung der Qualitätsverantwortung der jeweiligen Hochschule.

Dieser Beitrag hat die Frage aufgeworfen, ob die (formale) Gleichwertigkeit bei gleichzeitiger (inhaltlicher, profilbezogener) Verschiedenartigkeit Folgerungen für die Qualitätssicherung hat. Müssten nicht Bachelor- und Masterabschlüsse außerordentlicher Studien in gleicher Weise qualitätsgesichert werden wie schon bisher die „ordentlichen“ Studien? Die Antwort des Gesetzgebers ist hier eindeutig: Hochschulische Weiterbildung bleibt bzw. wird überführt in die primäre Qualitätsverantwortung der Hochschulen, ohne wesentliche Vorgaben bezüglich Standards, (internen oder externen) Qualitätssicherungsprozessen oder Dokumentationspflichten zu machen. Selbst im Sektor der Privathochschulen/-universitäten, wo es bisher eine Akkreditierungspflicht für Universitätslehrgänge gab, sind diese nun – durchaus konsequent – zur Aufgabe des internen Qualitätsmanagement geworden. Spiegelbildlich zu dieser Vereinheitlichung über die Sektoren hinweg ist mit dem § 26a HS-QSG ein Aufsichtsinstrument geschaffen worden, das aber nur im Falle wesentlicher Mängel greift. Es wird damit gewissermaßen ein sehr basales Instrument der externen Qualitätssicherung bleiben, quasi ein Notfallmechanismus oder auch eine Notbremse, falls die Hochschule grundlegende Qualitätserwartungen evident nicht sicherstellen kann.

In der Schlussfolgerung greift damit die Frage, ob die Gleichwertigkeit bestimmte, notwendige Folgen für die Qualitätssicherung nach sich zieht oder ziehen müsste, zu kurz. Wie in Abschnitt 3 erläutert, bemisst sich die Qualität der neuen hochschulischen Weiterbildungsangebote nicht an externen Standards und Kriterien, sondern muss – gerade in dem offenen, flexiblen und differenzierten Bereich des Lebenslangen Lernens – immer relational gedacht werden und sich auf den jeweiligen Zweck und das jeweilige Qualitätsziel des Angebots beziehen. Hier war es offenbar die explizite und nachvollziehbare Absicht des Gesetzgebers, diesen neuen Bereich weiterhin im Sinne der bisherigen Weiterbildung offen, flexibel und vielfältig zu gestalten. Somit bleiben auch die Qualitätserwartungen relational.

Es bleibt abschließend zu klären, welche Folgen diese gesetzgeberische Entscheidung für die Qualitätssicherung und -entwicklung der außerordentlichen Bachelor- und Masterstudiengänge hat. Für die zukünftige Entwicklung des neuen Weiterbildungsfelds und dessen Qualitätssicherung lassen sich hierzu (mindestens) drei Forderungen skizzieren:

- I. Die Qualität der außerordentlichen Bachelor- und Masterstudiengänge

kann und sollte nicht durch externe Legitimationspflichten und entsprechende externe Standards (ab-)gesichert werden. Dies ist (und bleibt) nicht mit den relationalen Qualitätsansprüchen an den Weiterbildungsbereich vereinbar. Hier sollte ein Rückschritt in eine frühe Phase der Qualitätssicherung, in der die detaillierte „Rechenschaft“ (reporting) über weitgehend etablierte hochschulische Leistungsbereiche noch im Vordergrund stand, vermieden werden. Andererseits sollten Formen der „Accountability“ im Sinne einer diskursiven Darlegung der Leistungen und Qualität hochschulischer Weiterbildung im nationalen Hochschulraum angedacht werden.

2. Eine Qualitätsentwicklung im Sinne einer internen Kontrolle (im eigentlichen Wortsinn: Controlling) ist ein richtiger und gesetzgeberisch intendierter Weg, um die von der Hochschule im Austausch mit Stakeholdern erarbeiteten Qualitätsziele für die jeweiligen Angebote zu erreichen. Allerdings muss auch sektorenübergreifend den Hochschulen bewusst werden, dass sie hiermit eine wesentliche Qualitätsverantwortung übernehmen, der sie gerecht werden müssen. Metaphorisch formuliert, bedeutet dies: Bislang konnten auf dem weiten Feld der Weiterbildungsangebote viele Blumen blühen (und auch wieder verwelken), ohne dass gärtnerisch immer genau hingeschaut wurde. Nach dem „Weiterbildungspaket“ sind die neuen Studienangebote auf dem neuen Weiterbildungsfeld zu wichtig für Profil der und Vertrauen in die Hochschule, als dass sie außerhalb der (eigenen) Sicherstellung von Qualität stehen können. Die konsequente Einbindung in das interne Qualitätsmanagement ist somit nicht nur formale Vorgabe, sondern absolute Notwendigkeit. Als externe Ergänzung können hier auch Qualitätssicherungsagenturen durch eine Weiterentwicklung von Audits, verstärkte Angebote von Evaluationen oder durch freiwillige Zertifizierungen (siehe den Beitrag von Ihwe/Müller in diesem Band) einen Beitrag leisten.
3. Zentrale Aufgabe aller Beteiligten im hochschulischen System sollte sein, zeitnah in einen Diskurs über die Qualität, Qualitätserwartungen und ergänzenden Qualitätssicherungs- und -entwicklungsangebote im Sektor der Weiterbildung zu gehen. Die oben genannte, formative Qualitätssicherung und -entwicklung muss ein offener, dialogischer Prozess sein, der auch internationale Entwicklung aufnimmt. Der Dialog muss auf drei Ebenen geführt werden: in jeder einzelnen Hochschule, im österreichischen Hochschulsystem und im internationalen Referenzsystem. Auch die Hochschulpolitik ist hier gefordert, ihre Vorstellungen nachträglich nach

dem „Weiterbildungspaket“ beispielsweise in einer Fortschreibung der nationalen Weiterbildungsstrategie konkreter zu formulieren.

Im Laufe der Zeit könnte sich so eine „Qualitätskultur“ neuer (und alter, fortbestehender) hochschulischer Weiterbildung entwickeln, die Qualität und Qualitätssicherung innerhalb und außerhalb der Hochschule für das nun erweiterte, teil-regulierte Feld der hochschulischen Weiterbildung stärkt und Vertrauen in die Qualität dieser neuen Angebote schafft. Diese Qualität muss entsprechend der fortbestehenden Vielfältigkeit der Erwartungen an außerordentliche Weiterbildungsstudien offener bleiben als im Falle der ordentlichen Studien – auch wenn beide Formen nun zu gleichwertigen Abschlüssen und damit immer auch gleichwertigen, aber eben relational anderen – Qualitätserwartungen führen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Allmayer, Sandra (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung: Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik (zhr), 20/6, 181–189.
- AQ Austria (2019): Auditverfahren in Österreich. Analyse und Synthese der Verfahrensregeln und -durchführung der Agenturen und der Ergebnisse der Auditverfahren an öffentlichen Universitäten und Erhalten von Fachhochschul-Studiengängen. Online unter: https://www.aq.ac.at/de/analysen-entwicklung/dokumente-analysen-entwicklung/001_Auditanalyse__WebPdf.pdf?m=1613586701&, abgerufen am 20.08.2023.
- AQ Austria (2022): Verordnung des Boards der AQ Austria über Überprüfungsverfahren von Lehrgängen zur Weiterbildung 2022. Online unter: https://www.aq.ac.at/de/ueber-uns/dokumente-ueber-uns/26a_UeberpruefungsVO_2022.pdf?m=1669124928&, abgerufen am 19.08.2023.
- Bollaert, Lucien (2014): Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015). From Internal and Institutional to External and International. In: Journal of the European Higher Education Area, 3, 1–24.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Schriften zu Politik & Kultur. Hrsg. von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Der österreichische Hochschulplan 2030. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/hochschulplan.html>, abgerufen am 01.08.2023.
- Ditzel, Benjamin (2022): Paradigmen und Paradoxien des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Ein theoretisch informierter Blick hinter die Kulissen formaler Implementierung. In: Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb, Hrsg. von Paul Reinbacher. Weinheim: Beltz, 57–108.
- Dornmayr, Helmut/Löffler, Roland/Winkler, Birgit/Proinger, Judith (2017): Datengestütztes Gutachten zu Profilen und Motivlagen von Studierenden der Donau-Universität Krems. Endbericht. Online unter: https://www.donau-uni.ac.at/dam/jcr:679dd2c5-eb55-4f34-ac6b-af658102f6b2/duk_bericht__ibf_ibw_endbericht_mai17.pdf, abgerufen am 19.08.2023.
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 09.08.2023.
- Gornik, Elke (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 13/3, 71–87. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1160/839>, abgerufen am 31.08.2023.
- Hardin, Russel (2006): Trust. Cambridge: Polity Press.
- Hauser, Werner (2020): FHG Kurzkommentar Fachhochschulgesetz, 9. Auflage. Verlag Österreich.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Studie des IHS, Wien. Online unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>, abgerufen am 01.08.2023.
- Loprieno, Antonio (2014): Qualität und Qualitätskultur an Hochschulen in sich diversifizierenden Hochschulsystemen. In: Qualitätssicherung zwischen Diversifizierung der Hochschulen und Vereinheitlichung von Standards: Beiträge zur 2. AQ Austria Jahrestagung 2014, 15–26.
- Rigbers, Anke (2022): Qualitätsbegriff und Qualitätsmanagement im Hochschulbetrieb: Hat die Erfolgsgeschichte noch eine Zukunft? In: Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im

Universitäts- und Hochschulbetrieb, Hrsg. von Paul Reinbacher. Weinheim: Beltz, 32–56.

- Sohm, Kurt (2013): Qualität ist uns wichtig. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 8/2, 49–59. Online unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/502>, abgerufen am 16.08.2023.

Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung

Pädagogische Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“

von **Josef Oberneder** und **Paul Reinbacher**

1 Einleitung und Einbettung in den Kontext der Diskussion

Das sogenannte Lebenslange Lernen ist in unserer noch immer als „Wissensgesellschaft“ (Lane 1966) bezeichneten Gesellschaft unerlässlich. In der „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) ist es darüber hinaus ein Versprechen und eine Drohung zugleich: Wer lebenslänglich lernt, bleibt „fit“ für den Arbeitsmarkt, wer es nicht tut, muss sich die Schuld für sein Versagen selbst zuschreiben. Schließlich machen die Dynamik in der Wirtschaft und in anderen Bereichen der Gesellschaft sowie die zunehmende Differenzierung und Globalisierung einzelner Lebensbereiche die permanente Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen zur wichtigen Voraussetzung für die individuelle Anpassungsfähigkeit in der „ökologischen Nische“ (Bateson 1972). Sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich sei es von zentraler Bedeutung, so liest man, Entwicklungen durch (mittlerweile eleganter als „lebensbegleitend“ bezeichnetes) Lernen aktiv aufzugreifen oder sogar zu antizipieren.

So wurde im Juli 2011, also etwa 10 Jahre nach der entsprechenden Veröffentlichung vonseiten der Europäischen Kommission, durch die österreichische Bundesregierung eine Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen (LL:2020) verabschiedet (DG EAC & DG EMPL 2002; BMUKK et al. 2011). In deren Rahmen hatte man politische Ziele formuliert, die bis zum Jahr 2020 erreicht werden sollten, und von den zehn „Aktionslinien“ zielen Nummer

acht, neun und zehn insbesondere auf das Thema der (akademischen) Weiterbildung und Qualifikation ab. Diese sollen zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit beitragen, die Lebensqualität in einer nachberuflichen Lebensphase bereichern und Verfahren unterstützen, die zur Anerkennung von non-formalen und informell erworbenen Kenntnissen führen.

In dieselbe Ära, also in das erste Jahrzehnt des Millenniums, fällt auch die Gründung der sogenannten Österreichischen Pädagogischen Hochschule als einer neuen und durchaus innovativen Institution. Seit damals hat sich ein neuer Hochschulsektor entwickelt (vgl. z. B. Böheim-Galehr/Allgäuer 2012; Symeonidis 2018; Spiel/Braunsteiner 2019), dem allerdings nach kurzem Aufstieg bereits wieder der (Rück-)Fall droht (vgl. Oberneder 2021). Parallel dazu kam es außerdem zur Etablierung einer neuen Struktur in der Pädagog*innenbildung, bei der für einzelne Bereiche die verpflichtende Kooperation zwischen junger Pädagogischer Hochschule und altehrwürdiger Universität festgelegt wurde. Damit steigt einerseits die Bekanntheit der Pädagogischen Hochschule an der Schnittstelle zur Universität, andererseits die Bedeutung der Pädagogischen Hochschule an der Schnittstelle zum Schulsystem.

Diese zumindest in Ansätzen erlangte Bekanntheit und anerkannte Bedeutung der Österreichischen Pädagogischen Hochschule als Ort des Lehrens und Lernens sowie vor allem auch des Lehrens des Lernens und des Lernens des Lehrens entspricht ihrer Rolle als Multiplikatorin zur „Bildung der Gesellschaft“ durch die Politik auf einem Umweg über die Pädagogik sowie vor allem auf dem Dienst- und Verwaltungsweg (vgl. Reinbacher 2022a). Dennoch ist die dahinter liegende Idee keine gänzlich neue (vgl. z. B. Lindner 1874). Sie geht in ihrer jüngsten Form allerdings auf eine Initiative der Unterrichtsministerin Hilde Hawlicek (1987–1990) und des Unterrichtsministers Rudolf Scholten (1990–1994) zurück, die einen Ausschuss zur Erarbeitung von Empfehlungen für eine Neugestaltung der „Qualifikation für pädagogische Berufe“ etablierten, während selbstverständlich bereits ihre Vorgänger*innen (insbesondere die Pädagogischen Akademien und die Pädagogischen Institute) für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen zuständig waren.¹

1 Die ehemalige Arbeitsteilung, der zufolge die Universität für die Ausbildung des Lehrpersonals an höheren Schulen, die Pädagogische Akademie bzw. Hochschule hingegen für die Ausbildung des Lehrpersonals an Pflichtschulen sowie für die Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals aller Schultypen zuständig war, besteht seit dem Reformprojekt „PädagogInnenbildung Neu“ nicht mehr.

Was die Österreichische Pädagogische Hochschule (nicht nur im Bereich der Weiterbildung) einerseits und der Diskurs über Qualität und Qualitätsmanagement (einschließlich Qualitätssicherung und -entwicklung) im Universitäts- und Hochschulbetrieb andererseits gemeinsam haben, ist die starke Dominanz der (politischen und mikropolitischen) Praxis gegenüber erst in Ansätzen entwickelten (theoretischen und empirischen) Analysen aus akademischer Sicht (vgl. Reinbacher 2019, 2022ab). Demgegenüber nehmen die im Folgenden vorgestellten Überlegungen ausdrücklich Anleihen bei sozialwissenschaftlichen und insbesondere systemtheoretischen Perspektiven (vgl. Reinbacher 2023).

2 Weiterbildung an der Österreichischen Pädagogischen Hochschule

Lebensbegleitendes Lernen ist in den letzten Jahren zu einem Schlüsselbegriff bildungspolitischer Diskussionen geworden. Aus einem zunächst noch relativ eng gefassten Begriff des Lernens wurde schließlich ein weitgehend „entgrenztes“ Verständnis, das alle Lebensbereiche und Lebensabschnitte sowie sämtliche Lernorte und Lernkonzepte umfasst. Wir sprechen nicht nur von einem formalen Lernen (bzw. besser: von einem Lernen in formalen Settings), sondern beziehen auch non-formales und informelles Lernen (bzw. besser: Lernen unter nicht formalisierten Rahmenbedingungen) mit ein. Damit steht die Österreichische Pädagogische Hochschule als zentrale Einrichtung für Pädagog*innen mit ihrer Rolle als gesellschaftliche Multiplikatorin in der „Interpenetrationszone“ von Politik und Pädagogik, also in jenem Bereich, in dem die beiden gesellschaftlichen Bereiche bzw. Subsysteme „gekoppelt“ werden, vor einer Vielzahl neuer Herausforderungen.

Insgesamt war die Österreichische Pädagogische Hochschule in den letzten Jahren einem enormen Veränderungsdruck ausgesetzt und sie übernahm zunehmend Verantwortung für die Akademisierung der pädagogischen Professionen durch forschungsgeleitete und anwendungsorientierte Lehre in der Ausbildung sowie durch wissenschaftsbasierte und bedarfsgerechte Angebote in Fort- und Weiterbildung (vgl. Oberneder 2021). Als Teil einer gesellschaftlichen Verantwortung, die letztlich zu Verbesserungen im gesamten Bildungswesen führen soll, wurde die Österreichische Pädagogische Hochschule

zum Ort des Lebensbegleitenden Lernens und daher im gesamten „Professionalisierungskontinuum“ der Pädagog*innen bedeutsam. Die gegenwärtige „überforderte Gesellschaft“ (Nassehi 2021) erfordert in immer höherem Maße empirisch fundierte Konzepte in der Weiterbildung, die zur laufenden Weiter- und Höherqualifikation des schulischen und des hochschulischen Personals beitragen.

Die Angebote an österreichischen Hochschulen sind vielfältig. So wurden etwa im Wintersemester 2017/18 an 62 der zum Erhebungszeitpunkt 70 österreichischen Hochschulen knapp 900 Weiterbildungslehrgänge mit mindestens 30 ECTS belegt. Diese Lehrgänge werden von fast 30.000 Studierenden besucht, das entspricht etwa 6 % aller Studierenden in Österreich. Insgesamt belegen 7 % der Studierenden in Programmen der Weiterbildung (etwa 2.000 Personen) gleichzeitig auch ein Regelstudium (vgl. Kulhanek et al. 2019). So unterschiedlich die Angebote auch sind, im Kern geht es darum, das eigene Personal im Sinne der Personalentwicklung weiter zu qualifizieren.

Von der Österreichischen Pädagogischen Hochschule werden großteils Weiterbildungslehrgänge für Absolvent*innen pädagogischer Studienprogramme angeboten. Ausgenommen sind Bereiche der eigenen Rechtspersönlichkeit (kurz: „Teilrechtsfähigkeit“), in denen Lehrgänge mit externen Kooperationspartner*innen angeboten werden können. Ein sektorenübergreifender Blick zeigt, dass die Angebote in der Weiterbildungslandschaft vielfältig sind und in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Eine vom BMBWF beauftragte Studie des IHS aus dem Jahr 2019 bestätigt, dass in der Vergangenheit die systematische Erhebung wissenschaftlicher Weiterbildung eher im universitären Kontext durchgeführt wurde (vgl. Kulhanek et al. 2019). Ziel der Studie war deshalb eine auch die Pädagogischen Hochschulen umfassende Bestandsaufnahme als Grundlage für strategische Entscheidungen. Im Oktober 2021 wurde dann ein Gesetzespaket („Weiterbildungspaket“) zur Neuordnung der hochschulischen Weiterbildung verabschiedet, die eine umfassende Änderung bringen sollte (vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP). Die Zielsetzungen der angestrebten Reform waren zahlreich und reichten von einer Stärkung der Universitäten und Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens bis zu einer Stärkung im Bereich der internen und externen Qualitätssicherung.

Mit der Vereinheitlichung gesetzlicher Rahmenbedingungen an Universitäten und Hochschulen werden in Zukunft bei Weiterbildungslehrgängen die gleichen rechtlichen Rahmen hinsichtlich Zulassung, Anerkennung und

Validierung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen, akademischen Graden, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung Anwendung finden. Damit ist es mit Blick auf die Vorgaben der Bologna-Architektur gelungen, außerordentliche Bachelor- und Masterstudien den ordentlichen Studien gleichzusetzen. Die in Österreich häufig diskutierte Frage der „Weiterbildungs-Master“ im internationalen Vergleich wurde ebenfalls geklärt.

Für die Österreichische Pädagogische Hochschule sind sowohl Fort- und Weiterbildung als auch Schulentwicklungsberatung seit Langem gesetzlich verankerte Leistungsbereiche, und so wurden speziell in den letzten Jahren immer wieder Diskussionen und Initiativen gestartet, die sich um eine „Qualitätssicherung“ in Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung bemühten. Im Februar 2021 wurde schließlich der „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung“ veröffentlicht (BMBWF 2021; vgl. dazu auch den Beitrag von Irmgard Plattner in diesem Band). Ziel war es laut ministerieller Aussage, Qualitätsstandards für eine einheitliche Weiterentwicklung in zentralen Leistungsbereichen der Hochschulen sicherzustellen: „Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird heute als ein kontinuierlicher Prozess beschrieben, der ein gut abgestimmtes Zusammenspiel von Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung in einem die gesamte Berufslaufbahn erfassenden Qualifizierungsprozess erfordert“, wie in der Präambel zu lesen ist (BMBWF 2021, S. 7). Alle Akteur*innen des Schulwesens hätten demnach die Verantwortung, ihr Wissen und Können „on“ und „off the job“ weiterzuentwickeln. Damit wird eine berufsbiografische Perspektive aufgezeigt, die von einem systematischen Lebensbegleitenden Lernen zwecks Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auf der Ebene des Individuums ausgeht.

3 Paradigmatischer Rahmen für die Qualitätssicherung

Zugleich ist die heute ubiquitär anzutreffende Rede von „Qualität“ (sowie ihrer „Sicherung“ und „Entwicklung“) auch ein Indiz dafür, dass sie nicht mehr als selbstverständlich gilt, weshalb mittlerweile an Universitäten und Hochschulen fast flächendeckend „Qualitätsmanagement“ etabliert wird.

Während der Begriff Qualität zunächst ganz allgemein die Beschaffenheit, die Eigenschaften, die Merkmale etc. eines Phänomens bezeichnet (lat. *qualitas*), wird er sowohl im Alltag als auch im Kontext von Management verbreitet im Sinne einer an impliziten oder expliziten Kriterien orientierten Bewertung verwendet. Wir haben es also mit einem in zumindest dreifacher Hinsicht relativen Qualitätsbegriff zu tun. Im herrschenden Paradigma ist seine Bedeutung in Anlehnung an die DIN EN ISO als Doyenne des Diskurses definiert als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (Sachdimension), wobei die Anforderungen in erster Linie von den diversen Anspruchsgruppen bestimmt werden (Sozialdimension) und die zu erfüllenden Erwartungen bzw. Wünsche der Stakeholder naturgemäß einer dynamischen Veränderung unterliegen (Zeitdimension).

Vor diesem Hintergrund zählen zu Qualitätsmanagement dann alle Aktivitäten, die darauf gerichtet sind, diese Anforderungen und Erwartungen (bestmöglich, besser, ...) zu erfüllen. So werden dann Hochschulen und Universitäten im Sinne des „New Public Management“ (Hood 1991) zunehmend als Organisationen, d. h. als „Werkzeuge“ (griech. *órganon*) verstanden, also als instrumentelle Mittel für die Erreichung von Zielen, wie die für die individuelle Ebene der lebenslang lernenden Subjekte definierten Lern- und Kompetenzziele (siehe zu „instrumental activism“ und „institutionalized individualism“ auch Abschnitt 5). Anders gesagt: Sie gelten immer weniger als konsumatorischer Selbstzweck im Sinne einer kollektiv-konsumatorischen „universitas magistrorum et scholarium“.²

Die Konkretisierung dieses hier nur kurz umrissenen generischen Verständnisses von Qualität und Qualitätsmanagement als Erfüllung von Anforderungen und Erwartungen (vgl. ausführlicher z. B. Reinbacher 2019) führt im Kontext der Weiterbildung an der Österreichischen Pädagogischen Hochschule sofort erstens zu Fragen der Heterogenität sowie der (mangelnden) Konsistenz und Komplementarität von Erwartungen, zweitens zu Fragen der Legitimität unterschiedlicher, gegebenenfalls widersprüchlicher Anforderungen und Erwartungen sowie drittens zu Fragen nach der Deutungsheftigkeit bzw. nach den Machtstrukturen, die eine Dominanz der einen Anforderungen und Erwartungen über die anderen zur Folge haben (siehe dazu den folgenden Abschnitt 4).

2 Zur Differenz von „Institution“ und „Organisation“ vgl. z. B. Luhmann 1992 und dazu Zechlin 2019 oder auch Reinbacher 2021, 2022a.

4 Fragen für die Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Die zentrale Frage für die Österreichische Pädagogische Hochschule ist wohl – und das unterscheidet sie zunächst noch nicht von anderen Einrichtungen der Weiterbildung – jene nach den an sie gerichteten Erwartungen (deren Erfüllung definitionsgemäß durch Qualitätskontrolle zu überprüfen, durch Qualitätssicherung zu gewährleisten und durch Qualitätsentwicklung zu verbessern ist; siehe zu diesen Elementen des Qualitätsmanagements Abschnitt 3). Verschärft wird diese Ausrichtung an externen Anforderungen aus der Umwelt noch zumindest in zweierlei Hinsicht: einerseits durch die enge Koppelung der Österreichischen Pädagogischen Hochschule als „gesellschaftlicher Komplex“ (Reinbacher 2022a) an das öffentliche Schulsystem und durch den organisationsrechtlichen Status einer nachgeordneten Dienststelle. Andererseits durch die damit einhergehende mehr oder weniger explizite Ausrichtung an Anforderungen für Systeme in der Umwelt, kurz: durch Leistungsorientierung im Dienste der „Stakeholder“ zu Lasten einer Orientierung an der gesellschaftlichen Funktion (vgl. Reinbacher 2019). Erst in einem nächsten Schritt stellt sich dann die Frage, wie kompatibel bzw. kontroversiell ebendiese Erwartungen sind, mit welcher Legitimität die unterschiedlichen Erwartungen auftreten, mit welcher Macht sie ausgestattet sind und wer damit letztlich über welche Deutungshoheit bezüglich der Definition von Qualität und ihren Kriterien verfügt.

Aus diesen hier nur kurz skizzierten Überlegungen ergibt sich als vorläufige These die Vermutung, dass dahinter eine in unterschiedlichem Ausmaß intendierte bzw. insinuierte Instrumentalisierung der Österreichischen Pädagogischen Hochschule als Institution (auf der Makro-Ebene) sowie der einzelnen Hochschulstandorte als Organisationen (auf der Meso-Ebene) durch die Bildungspolitik und die Bildungsadministration vor allem auf Bundes-, aber auch auf Landesebene zur Lösung von latenten gesellschaftlichen Problemen sowie insbesondere von akuten Problemen im Schulsystem steckt. Man denke hier nur an die Implementierung von Reformen, manchmal auch unter dem Deckmantel von individuellen oder schulinternen Fortbildungsveranstaltungen, oder an die Maßnahmen zur Begleitung von Quereinsteiger*innen (vgl. Abschnitt 3 und Reinbacher 2022a).

Die Rede von Qualitätssicherung in der Weiterbildung an der Österreichischen Pädagogischen Hochschule entpuppt sich damit über weite Strecken als zeitgeistiger Euphemismus bzw. als neue Etikettierung des Sachverhalts, dass wir es hier mit einer Einrichtung zu tun haben, die mit Fug und Recht als „Nicht-Universität“ zu bezeichnen ist. Ihr vorrangiger Bezugspunkt sind nicht (wie für die Universität) Wissenschaft und Forschung, also der „kognitive Komplex“ (Parsons/Platt 1973) der Gesellschaft, sondern als „Personalentwickler [sic] des Bundes und Systementwickler [sic] im Schulbereich“ (BMBWF 2019, S. 18) bildet sie einen eigenständigen, auf gesellschaftlicher Ebene ausdifferenzierten „politisch-pädagogischen Komplex“ (vgl. dazu ausführlich Reinbacher 2022a).

Zusammen mit der Vermutung, dass das in der Tradition von Aufklärung und Modernisierung stehende Management mit seinen Imperativen eine Art „Spin-off“ aus dem „kognitiven Komplex“ der Gesellschaft darstellt (weil seine vorrangig an Wirtschaftlichkeit/Effizienz und Wirksamkeit/Effektivität orientierte Rationalität ebenso die Konkretisierung einer allgemeineren Form von Rationalität darstellt wie die Wahrheitssuche der neuzeitlichen Wissenschaft), führt dies zur Befürchtung, dass eine an den „kognitiven Komplex“, also an den Universitäts- und Hochschulbetrieb anschlussfähige Steuerungspraxis im „pädagogisch-politischen Komplex“ zu strukturell bedingten Konflikten führen wird – was beispielsweise für die Etablierung von „Qualitätsmanagement“ nicht unbedingt die beste Voraussetzung darstellt.³

5 Tendenzen und Entwicklungen

Der oben (siehe Abschnitt 3) bereits angedeutete gesamtgesellschaftliche Wertewandel in Richtung einer instrumentellen und individuellen Rationalität, den Talcott Parsons anhand des doppelten Wertmusters von „instrumental activism“ und „institutionalized individualism“ beschrieben hat (vgl.

3 Bedeutsam ist dies unter anderem aufgrund des Sachverhalts, dass die Österreichische Pädagogische Hochschule im Zuge jüngster Novellierungen ins Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG 2011) aufgenommen wurde und damit in puncto Qualitätssicherung über weite Strecken ähnlichen Anforderungen unterworfen ist wie echte tertiäre Bildungseinrichtungen, anstatt wie bisher durch eigene gesetzliche Vorschriften (Hochschul-Evaluierungsverordnung, HEV 2009) reguliert zu sein.

auch Parsons/Platt 1973, Kap. 2), findet seit geraumer Zeit im Universitäts- und Hochschulbetrieb seinen Niederschlag (vgl. Reinbacher 2021). Die Verstärkung der gesellschaftsweit zu beobachtenden instrumentalisierenden und individualisierenden Tendenzen kommen hier im Trend zu Massive Open Online Courses und Micro-Credentials oder in der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zum Ausdruck. Als Katalysator wirkt außerdem die (im Zuge der jüngsten Pandemie verstärkte) Digitalisierung in ihren immer wieder zumindest latent infantilisierenden Erscheinungsformen von Emergency Remote Teaching, Distance Learning etc. (vgl. Reinbacher 2022c). Insgesamt haben wir es mit einer zumindest dreifachen Entwicklung zu tun, die bei genauerem Hinsehen ein Epiphänomen der sozialen Evolution (quasi der „longue durée“) darstellt: erstens mit einer voranschreitenden **Individualisierung** durch Vereinsamung vor dem Bildschirm samt einem Verlust von Gelegenheiten der Vergemeinschaftung (Sozialdimension). Zweitens mit einer vermehrten **Instrumentalisierung** durch vorrangige Ausrichtung an der Aneignung von manifesten Kompetenzen bei gleichzeitigem Ausblenden der latenten Sozialisationseffekte (Sachdimension). Drittens mit einer verstärkten **Infantilisierung** durch Edutainment als Echtzeit-Ersatz für Emanzipation gegenüber extrinsischen Motivatoren im Zuge der emotionalen Entwicklung (Zeitdimension).

Die klassische Universität scheint einer solchen Trivialisierung noch eher skeptisch gegenüberzustehen. Die jüngere Fachhochschule scheint sie hingegen nicht nur aufzunehmen, sondern sogar voranzutreiben. Die Österreichische Pädagogische Hochschule hingegen erkennt in dieser Entwicklung einiges, was sie aus ihren Erfahrungen als nachgeordnete Dienststelle und nun (in zeitgeistiger Formulierung) als „Personalentwicklerin des Bundes und Systementwicklerin im Schulbereich“ bereits kennt (vgl. Reinbacher 2022a).

6 Fazit

Bei der Charakterisierung als nachgeordnete Dienststelle setzt auch der oben schon zitierte ministerielle Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung (vgl. BMBWF 2021) an, wobei dieser davon ausgeht, dass die Qualität in der Fort- und Weiterbildung ganz wesentlich von der Qualifikation des Personals an der Österreichischen Pädagogischen Hochschule abhängt, weshalb eine gezielte Entwicklung

des Hochschul(lehr)personals als Voraussetzung für die Entwicklung des Schul(lehr)personals vonnöten sei. In dieser Perspektive kommt, und darauf ist an dieser Stelle abschließend hinzuweisen, jene im Kontext von Qualitätssicherung und -entwicklung besonders problematische „Organisationsvergesessenheit“ zum Ausdruck, die das Schulwesen nicht nur in Österreich, aber insbesondere hier, noch immer prägt (vgl. Willke 2014 und dort zitierte Literatur).

Nach wie vor adressiert man hierzulande das Schulsystem und dessen Entwicklung zuvorderst auf der Mikro-Ebene individuellen Handelns und auf der Makro-Ebene institutioneller Strukturen, während die Meso-Ebene organisationaler Kontexte vernachlässigt wird (vgl. auch Reinbacher 2016).⁴ Diese Organisationsvergesessenheit wurde für die Universität und für andere Hochschulektoren bereits als Problem, das es zu lösen gilt, bzw. im Sinne des „Mülleimer-Modells“ (Cohen et al. 1972) als Problem, für das man Lösungen hat, erkannt (vgl. z. B. Zechlin 2019 mit Bezug auf Luhmann 1992; Wilkesmann/Schmid 2012), während sie für die Österreichische Pädagogische Hochschule mit ihrer engen Koppelung an das Schulsystem im wahrsten Sinn des Wortes einen „blinden Fleck“ darzustellen scheint.⁵

Problematisch ist dies selbstverständlich weniger für die individuelle Beschäftigung mit der Qualität des (eigenen) Arbeitens aufseiten der Angehörigen einer Schule oder Hochschule (samt seiner bürokratisch-professionellen Rahmung) als vielmehr für das Management von Qualität – zumindest dann, wenn Management (im Unterschied zur Handhabung von Objekten und zur Führung von Subjekten) die Steuerung eines sozialen Systems und hier insbesondere die Steuerung eines sozialen Systems durch ein in diesem sozialen System ausdifferenziertes soziales System bedeuten soll (vgl. Reinbacher 2012, 2023). Dafür braucht es nämlich eine hinreichende Eigenkomplexität von Systemen, die sich kaum durch trivialisierende Strategien direkt hervorbringen lässt, sondern demgegenüber Vertrauen in die

4 Die politische Seite dieses Sachverhalts ist die Diskussion über „Autonomie“. Die beiden Seiten lassen sich nur zusammen denken: Schulen als Organisationen brauchen Autonomie, um intern die erforderlichen Mechanismen der Selbststeuerung aufbauen zu können. Autonome Schulen brauchen Organisation, um die neuen Freiheitsgrade operativ ausreichend strukturieren zu können.

5 Dies in dem Sinne, dass das Schulsystem an dieser Stelle weder sieht, was es nicht sieht, noch sieht, dass es nicht sieht. Insofern handelt es sich bei der hier formulierten Beobachtung um eine „zweiter Ordnung“ (vgl. von Foerster 1981).

Selbstorganisationsfähigkeit nicht-trivialer Systeme erfordert. Ob damit im Kontext der Österreichischen Pädagogischen Hochschule in absehbarer Zeit gerechnet werden darf, muss sich allerdings erst zeigen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bateson, Gregory (1972): Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. Chicago: University of Chicago Press.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böheim-Galehr, Gabriele/Allgäuer, Ruth (Hrsg.) (2012): Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): Pädagogische Hochschulen: Entwicklungsplan 2021–2026 (PH-EP). Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF), Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich: LLL:2020. Wien.
- Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P. (1972): Garbage Can Model of Organizational Choice. In: Administrative Science Quarterly 17 (1), 1–25.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (DG EAC) & Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (DG EMPL) (2002): Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Publications Office.
- Hood, Christopher (1991): A Public Management for All Seasons? In: Public Administration 69 (1), 3–19.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Studie des IHS, Wien.

- Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. In: *American Sociological Review* 31 (5), 649–662.
- Lindner, Gustav A. (1874): *Die pädagogische Hochschule*. Wien: Hölder.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Universität als organisierte Institution. In: Ders.: *Universität als Milieu: Kleine Schriften*. Hrsg. von André Kieserling. Bielefeld: Haux, 90–99.
- Nassehi, Armin (2021): *Theorie der überforderten Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Oberneder, Josef (2021): Aufstieg und Fall eines Hochschulsektors. In: Dörninger, Christian/Nekula, Kurt/Schnider, Andreas (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer offenen, fairen Gesellschaft. Claudia Schmied und die Bildungsreform 2007 bis 2013*. Wien: LIT, 208–212.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): *The American University*. Harvard: Harvard University Press.
- Reinbacher, Paul (2012): Dimensionen von Sozialmanagement. In: Wöhrle, Armin (Hrsg.): *Auf der Suche nach Sozialmanagementkonzepten*. Band 1. Augsburg: Ziel, 72–93.
- Reinbacher, Paul (2016): Ein theoretischer Bezugsrahmen für „Schulentwicklung“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38 (2), 295–318.
- Reinbacher, Paul (2019): *Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinbacher, Paul (2021): Transformationsprozesse im Universitäts- und Hochschulbetrieb. Eine Analyse am Beispiel von „Qualitätsmanagement“ unter Rückgriff auf das Parsons'sche Theoriemodell. In: Pausits, Attila/Aichinger, Regina/Unger, Martin/Fellner, Magdalena/Thaler, Bianca (Hrsg.): *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz*. Münster: Waxmann, 113–130.
- Reinbacher, Paul (2022a): *Bildung der Gesellschaft. Zur Anatomie der österreichischen Pädagogischen Hochschule*. Wien: Passagen.
- Reinbacher, Paul (Hrsg.) (2022b): *Qualitätsmanagement in der Krise? Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinbacher, Paul (2022c): Die Angst vor der drohenden Katastrophe: Eine Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): *Qualitätsmanagement in der Krise*

Paradoxien, Probleme und Perspektiven im Universitäts- und Hochschulbetrieb. Weinheim: Beltz Juventa, 9–31.

- Reinbacher, Paul (2023, in Vorbereitung): Systemisches Qualitätsmanagement: Grundlagen, Systemtheorie und Anwendung. München: UVK.
- Spiel, Christiane/Braunsteiner, Maria-Luise (Hrsg.) (2019): PädagogInnenbildung: Festschrift für Andreas Schnider. Heiligenkreuz: Be&Be.
- Symeonidis, Vasileios (2018): The Struggle to Reform Teacher Education in Austria. In: Hungarian Educational Research Journal 8 (3), 73–88.
- von Foerster, Heinz (1981): Observing Systems. Seaside: Intersystems.
- Willke, Helmut (2014): Regieren. Politische Steuerung komplexer Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.) (2012): Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS.
- Zechlin, Lothar (2019): Die Erfassung der Universität als „institutionalisierte Organisation“ und ihre Bedeutung für das Hochschulmanagement. In: Harris-Huermert, Susan/Mitterauer, Lukas/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen? Münster: Waxmann, 13–30.

Rechtsquellen

- Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) StF: BGBl. I Nr. 74/2011.
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: Erläuterungen: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 09.08.2023.
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Evaluierungen und das Qualitätsmanagement an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Evaluierungsverordnung – HEV) StF: BGBl. II Nr. 214/2009 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 07.06.2023.

Qualität und Transparenz von Zertifikatsangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein Werkstattbericht aus dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW¹

von **Jan Ihwe** und **Milena Müller**

1 Systematisierung und Qualitätssicherung von Weiterbildungsangeboten

In der Bundesrepublik Deutschland gab es im letzten Jahrzehnt einen deutlichen Trend zu kurzformatigen Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (hier: sog. Zertifikatskurse; vgl. Nickel/Thiele 2020, S. 43 ff.). Vor dem Hintergrund der rechtlichen Neuregelungen zur Frage der Gleichwertigkeit/Gleichartigkeit von Weiterbildung an Hochschulen in Österreich bietet sich hier ein Blick nach Baden-Württemberg an. Während die Vorgaben für die Qualitätssicherung von weiterbildenden Studiengängen in Deutschland hochschulrechtlich klar geregelt sind, bringt die deutliche Zunahme von Zertifikatskursen einige Herausforderungen für die Qualitätssicherung mit sich.

Im folgenden Beitrag wird aufgezeigt, welche rechtlichen Grundlagen für die Zertifikatsangebote in der Weiterbildung an Hochschulen in Baden-Württemberg bestehen, welche Bemühungen um Transparenz der Formate es bislang gegeben hat und wie im Rahmen der Weiterbildungsoffensive des

¹ BW = Baden-Württemberg; zum Projekt vgl. weiter unten im Text sowie <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/gruenes-licht-fuer-digital-plattform-hochschulweiterbildungbw-1/>, abgerufen am 07.01.2023.

Landes der Stand der Entwicklungen zu den Qualitätssicherungsverfahren in diesem Bereich ist. Letztlich geht es hier um die Entwicklung von Standards, also um eine Fragestellung, die vor dem Hintergrund der Entschließungen der Europäischen Kommission zu den sog. Micro-Credentials² über die Landesgrenzen von Deutschland und Österreich hinaus hochaktuell ist.

1.1 Rechtliche Grundlagen

In der Bundesrepublik Deutschland liegen alle Fragen der Bildung in der Hoheit der Bundesländer – dies gilt für alle Sektoren bzw. Stufen. Insofern bildet das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (LHG vom 06.01.2005 i. d. g. F.) den Ausgangspunkt unserer Betrachtungen.

In § 2 Abs. 1 Satz 1 LHG ist die Weiterbildung als eine der Primäraufgabe der Hochschulen definiert: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.“ Diese Aufgabe besitzt nach Auffassung der Landesregierung Baden-Württembergs im Gegensatz zu Forschung und Lehre in Ableitung aus Art. 12 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland jedoch keinen Verfassungsrang (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2022, S. 7 f.). Der Artikel definiert die Berufsfreiheit, aus der sich auch nach Meinung hochschulrechtlicher Kommentare der Vorrang der grundständigen bzw. konsekutiven, berufsbefähigenden Lehre im tertiären Bereich vor der Weiterbildung,³ quasi als quartäre, berufsbegleitende Bildungsstufe ergibt (vgl. Stiftungsverband für die deutsche Wissenschaft 2008). Aufgrund dieser Tatsache sowie aus wettbewerbsrechtlichen Erwägungen wird sie nicht in der staatlichen Grundfinanzierung der Hochschulen berücksichtigt.

Im LHG werden in § 31 folgende Weiterbildungsformate definiert: weiterbildende Studiengänge, die als Bachelorstudiengänge, Masterstudiengänge und Aufbaustudiengänge ausgestaltet werden können, sowie die sog.

² Vgl. z. B. <https://microcredentials.eu/>, abgerufen am 07.01.2023.

³ Vgl. Gerber/Krausnick, in: v. Coelln/Haug, BeckOK Hochschulrecht BW, § 2 Rn. 10; dies dürfte jedoch eine Frage der Perspektive sein, da die Dozierenden auch in der Weiterbildung als Sonderform der Lehre durch die Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 Abs. 3 GG geschützt sind.

Kontaktstudien,⁴ die in der Fachwelt inzwischen mehrheitlich als Zertifikatsstudien bezeichnet werden. Wesentliches Abgrenzungskriterium zu anderen Formaten⁵ der sog. Third Mission⁶ ist die Berufserfahrung der Teilnehmenden. Exemplarisch ist dies in § 31 Abs. 1 Satz 2 LHG postuliert: „Die wissenschaftliche und künstlerische Weiterbildung erfordert **curriculare und didaktische Konzepte**, die an die **Berufserfahrungen** der Teilnehmerinnen und Teilnehmer **anknüpfen**.“ (Hervorhebung durch die Verfasser*innen) Dies begründet zugleich das Erfordernis der Kostendeckung aller Weiterbildungsangebote aus den Gebühreneinnahmen (bei öffentlich-rechtlicher Ausgestaltung) bzw. aus Teilnahmeentgelten (bei privatrechtlicher Ausgestaltung); bei den Kontaktstudien können die Hochschulen die Rechtsform optieren. Ähnlich wie in Österreich ist das (konsekutive) Erststudium gebührenfrei, die Weiterbildung hingegen muss privat finanziert werden.

Auf die gesetzlichen Grundlagen zur Qualitätssicherung wird im Folgenden weiter eingegangen.

1.2 Systematisierung der Formate bzw. Abschlüsse

1.2.1 Das Schweizer Modell als Vorbild

Wie aus den kurz skizzierten rechtlichen Vorgaben deutlich wird, gibt es in der Weiterbildung einen großen Bereich „unterhalb“ der Studiengangsebene, der nicht strukturiert ist. Dies ist für die Anbietenden in den Hochschulen, insbesondere aber für die an hochschulischer Weiterbildung Interessierten von Nachteil, da es ausgesprochen schwierig ist, sich hier einen umfassenden Überblick über das Angebot und seine Relevanz für die gezielte Erweiterung der eigenen Qualifikation zu verschaffen. An der Universität Freiburg wurde deshalb im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Offene

4 Vgl. § 31 Abs. 5 LHG: „Das Kontaktstudium dient der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen. Die Regelungen über Studiengänge finden keine Anwendung. Die Hochschulen sollen für die Teilnahme am Kontaktstudium nach erfolgreicher Ablegung einer Abschlussprüfung ein Zertifikat ausstellen. Das Kontaktstudium kann privatrechtlich ausgestaltet werden. Die Hochschulen regeln die Ausgestaltung des Kontaktstudiums; im Fall der öffentlich-rechtlichen Ausgestaltung des Kontaktstudiums erfolgt dies durch Satzung.“

5 Z. B. Gasthörerstudium, Ringvorlesungen, Wissenstransfer in gemeinsamen Kooperationsprojekten mit Wirtschaft, Tagungen, Vorträge, Publikationen.

6 <https://www.che.de/third-mission/>, abgerufen am 11.10.2022.

Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“⁷ im Jahr 2011 frühzeitig die Systematik der Schweizer Universitäten für an das Bologna-System angelehnte⁸ modulare Weiterbildungsabschlüsse zugrunde gelegt und weiterentwickelt.⁹ Damit ging die Implementation der Qualitätsstandards einher, die sich die Schweizer Universitäten als Selbstverpflichtung auferlegt haben.¹⁰ Aufgrund der klaren gesetzlichen Vorgaben für die weiterbildenden Studiengänge in Baden-Württemberg wurde der Schweizer MAS (Master of Advanced Studies/Weiterbildungsmaster) jedoch nicht eingeführt;¹¹ zentral waren im Projekt an der Universität Freiburg einzelne Module, die aus bestehenden weiterbildenden Master-Studiengängen ausgekoppelt wurden. Diese lassen sich als „Bausteine“ zu den Abschlüssen CAS (Certificate of Advanced Studies) und DAS (Diploma of Advanced Studies) kombinieren (vgl. dazu Beiträge in Besters-Dilger/Neuhaus 2015). In Folgeprojekten wurden dann ganze Studiengänge zunächst über Einzelmodule, dann CAS und DAS bis hin zum Masterangebot entwickelt.¹² Die Systematik stellte sich 2011 wie in der folgenden Übersicht (Tab. 1) dar.

Tabelle 1: Systematik der Weiterbildungsformate an der Universität Freiburg

Level	Weiterbildungsmaster	Weiterbildungsdiplom	Weiterbildungszertifikat	Weiterbildungskurs	Zusatzausbildung
Abschluss/ Titel	MAS: MA/MSc (Advanced Studies)	DAS: Diploma of Advanced Studies	CAS: Certificate of Advanced Studies	Teilnahme- bestätigung	Approbation und Fachkun- denachweis
Credits (Workload)	60–120 (1800–3600 Std.)	mind. 30 (900 Std.)	mind. 10 (300 Std.)	optional 1 CP = 25–30 Std.	keine

7 https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/offene-hochschulen/offene-hochschulen_node.html, abgerufen am 17.06.2023.

8 Sofern unter Beachtung der European Standards and Guidelines (ESG) entwickelt, vgl. z. B. https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, abgerufen am 07.01.2023.

9 <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>, abgerufen am 11.10.2022.

10 Vgl. <http://www.swissuni.ch/qualitaet/>, abgerufen am 17.6.2023. Hier insbesondere die „Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung“ (2009).

11 Im Gegensatz zum MAS in der Schweiz berechtigt der M.A.- oder M.Sc.-Abschluss in Deutschland zudem auch im Falle eines weiterbildenden Studiengangs zur Promotion. Ein Promotionsanspruch kann daraus jedoch nicht abgeleitet werden, da die letzte Entscheidung über die Zulassung zur Promotion in Deutschland immer beim zuständigen Promotionsausschuss liegt.

12 Z. B. <https://www.igf-studium.de/>, abgerufen am 11.10.2022.

Dauer (*berufs- begleitend)	4 Sem. (in Teilzeit bis 7 Sem.)*	1–2 Sem. (mind. 45 Wochen)*	ca. 1 Sem. (mind. 15 Wochen)	bis zu 1 Sem.	mind. 3 Jahre
Rechts- kategorie	Hochschul- (öff.) Recht (Postgrad. Studium)	Privatrecht (Kontakt- studium)	Privatrecht (Kontakt- studium)	Privatrecht (Kontakt- studium)	Staatl. Anerkennung

Quelle: Eigene Darstellung, Stand 2011.

In der Übersicht (Tab. 1) sind noch die psychotherapeutischen Zusatzausbildungen enthalten, die von der ehemaligen Weiterbildungsakademie der Universität Freiburg mit betreut wurden. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um hochschulische Weiterbildung nach LHG, sondern um Ausbildungen gemäß dem bundesweit geltenden Psychotherapeutengesetz (PsychThG). Des Weiteren wurden zwischenzeitlich die Rechtskategorien durch die LHG-Novelle von 2012 um die Option der öffentlich-rechtlichen Ausgestaltung erweitert.

1.2.2 Weiterentwicklung zum Transparenzraster der DGWF

Aufgrund der Tatsache, dass durch das Projekt der Universität Freiburg ein eingeführtes und überzeugendes Modell zur Bologna-konformen Modularisierung in Deutschland bekannt gemacht wurde, kam es zunächst in der Landesgruppe Baden-Württemberg der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) zu einer Diskussion bezüglich einer möglichen Adaption in Hinblick auf die landesrechtlichen Vorgaben. Eine wichtige Intervention stellte die zur gleichen Zeit gestellte Forderung der Arbeitgeberverbände in Baden-Württemberg nach einer höheren Transparenz im Bereich des Kontaktstudiums dar. Anders als im Schweizer Swissuni-Verein sind in der DGWF alle Hochschularten gemeinsam organisiert, sodass in einem ersten Schritt festgestellt wurde, dass es analog zu den Schweizer Weiterbildungsabschlüssen „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) und „Diploma of Advanced Studies“ (DAS), die sich auf DQR-Niveaustufe 7 (vgl. Zimmermann 2019) bewegen, Abschlüsse auf der Niveaustufe 6¹³ braucht. Dies war insbesondere ein Desiderat der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), den früheren Fachhochschulen, die bereits weiterbildende Bachelor-

¹³ DQR meint den Deutschen Qualifikationsrahmen, abrufbar unter https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html, abgerufen am 30.10.2022.

Studiengänge im Angebot hatten. Dies führte zu einer Definition des „Certificate of Basic Studies“ (CBS) und des „Diploma of Basic Studies“ (DBS). Die Fortentwicklung wurde als „Transparenzraster“ 2016 von der DGWF-Landesgruppe beschlossen, vom Wissenschaftsministerium des Landes aufgegriffen und den Hochschulen zur Anwendung empfohlen. Nach einer intensiven Diskussion in der Fachgesellschaft erfolgte 2018 die Annahme des Transparenzrasters durch den Vorstand der DGWF auf Bundesebene (Tab. 2) (vgl. DGWF 2018).

Tabelle 2: Transparenzraster nach DGWF

Abschluss	Format	CP nach ECTS	Niveaustufe (DQR)
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60–120	7
Bachelor	Weiterbildender Masterstudiengang	180–240	6
Zertifikat*	Diploma of Advanced Studies	mind. 30	7
	Certificate of Advanced Studies	mind. 10	7
	Diploma of Basic Studies	mind. 30	6
	Certificate of Basic Studies	mind. 10	6
	Weiterbildungskurs mit Prüfung**	1–9***	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung****	keine	6 oder 7

* Derzeit sind u. a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Kontaktstudium, Einführung, Kontaktstudium mit Hochschulzeugnis, Fortbildung, Weiterbildungsprogramm, Modulstudium, Zertifikatskurs, Kompaktkurs, Executive Training.

** Die Prüfung kann auch in Form einer Abschlussarbeit, Präsentation oder anderen definierten Verfahren zur Feststellung der erbrachten Leistung erfolgen.

*** Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der Kultusministerkonferenz eine Mindestzahl von 5 CP empfohlen.

**** Derzeit sind u. a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

Quelle: DGWF 2018 (CP – Credit Point nach European Credit Transfer and Accumulation System).

Dies war auch der Tatsache geschuldet, dass sich diese Systematik der Abschlüsse zunehmend in Deutschland verbreitet hatte (vgl. z. B. Reum et al. 2020). Ein sichtbarer Ausdruck für die Akzeptanz der gesetzten Standards äußerte sich im Jahr 2018 durch eine Selbstverpflichtung ausnahmslos aller HAW in Baden-Württemberg zu deren Einhaltung.

1.3 Impulse durch die Nationale Weiterbildungsstrategie

Mit dem Ziel, die durch den 2020 zu Ende gegangenen Bund-Länder-Wettbewerb „Offene Hochschulen“¹⁴ angestoßene Dynamik im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung aufrechtzuerhalten sowie die Ergebnisse des Wettbewerbs bundesweit zu vermitteln und in die Fläche zu überführen, konnte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwei Maßnahmen im Bereich der hochschulischen Weiterbildung in die im Juni 2019 verabschiedete Nationale Weiterbildungsstrategie (NWS) (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022) einbringen. Diese sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

1.3.1 „Runder Tisch“ zur Qualitätssicherung von Zertifikatsstudien

Im Winter 2019/2020 wurde vom BMBF ein „Runder Tisch“, bestehend aus sachkundigen Vertreter*innen aus den Hochschulen, eingerichtet. Er war in dem vom BMBF beauftragten Vorhaben „Innovationsunterstützende Maßnahmen zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen““ (INNOVUM-OH), das bis Ende 2021 lief, angesiedelt. Die Arbeit des „Runden Tisches“ wurde durch das vom BMBF mit der Durchführung von INNOVUM-OH beauftragte Institut für Innovation und Technik (iit) unterstützt. Das Ergebnis der Arbeit des „Runden Tisches“ sind die im Frühjahr 2021 vorgelegten Empfehlungen zur „Qualitätssicherung von hochschulischen Zertifikatsangeboten“ (vgl. Institut für Innovation und Technik 2021). Hierin wurde auch auf das von der DGWF entwickelte Transparenzraster referenziert, jedoch blieb die Wirkung der Empfehlungen überschaubar, da sie von den zuständigen Landesministerien kaum rezipiert wurden. Dies mag zum einen an der fehlenden Zuständigkeit des Bundes liegen, zum anderen sicher

¹⁴ Vgl. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/offene-hochschulen/offene-hochschulen_node.html, abgerufen am 07.01.2023.

an der zeitgleich implementierten Reform des bundesdeutschen Akkreditierungssystems. Als wesentliche Neuerung kommt dem Akkreditierungsrat als zentralem Beschlussgremium der eigens gegründeten Bund-Länder-Stiftung seit dem Jahr 2018 die Aufgabe zu, auf der Grundlage von Gutachten über die Akkreditierung von Studiengängen (Programmakkreditierung) und die Akkreditierung von Qualitätsmanagementsystemen (Systemakkreditierung) zu entscheiden.¹⁵ Diese Übernahme von umfangreichen neuen Aufgaben führte zu einer faktischen Blockade, was die Möglichkeiten des Akkreditierungsrats anging, sich zusätzlich Themen wie der hochschulischen Weiterbildung jenseits der Studiengänge anzunehmen.

1.3.2 hoch & weit – das Weiterbildungsportal der Hochschulen

Als wesentlich wirkungsvoller stellt sich aus Sicht der Autor*innen das zweite Vorhaben aus der NWS dar: Die Hochschulrektorenkonferenz wurde aufgrund ihrer Erfahrungen mit Konzeption und Betrieb des sog. Hochschulkompass, einem Portal zur Studien(gang)information,¹⁶ mit der Konzeption und dem Betrieb einer Plattform für die Hochschulweiterbildung beauftragt. Das neue Portal namens „hoch & weit“ startete im April 2022 und hat die Formate des Transparenzrasters als Grundlage einer Systematik übernommen.¹⁷

1.4 Die Weiterbildungsoffensive des Landes

Für die nach wie vor offene Frage der Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten erwies sich die ressortübergreifende Weiterbildungsoffensive des Landes¹⁸ im Frühjahr 2021 als Glücksfall, konnten doch hier die in den Vorjahren im Austausch der Akteure (Wissenschaftsministerium des Landes, DGWF-Landesgruppe, Hochschulrektorenkonferenzen, Unternehmensverbände und Landes(hochschul)politik entwickelten Vorstellungen und

15 Zu den Aufgaben des Akkreditierungsrates siehe <https://akkreditierungsrat.de/de/akkreditierungssystem/akkreditierungssystem>, abgerufen am 02.11.2022.

16 <https://www.hochschulkompass.de/home.html>, abgerufen am 20.10.2022.

17 <https://hoch-und-weit.de/weiterbildung-abschluesse>, abgerufen am 20.10.2022.

18 <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/weiterbildungsoffensive-mit-einem-klick-in-die-welt-der-weiterbildung-an-hochschulen/>, abgerufen am 20.10.2022.

Überlegungen¹⁹ in ein konkretes Vorhaben umgesetzt werden. Mit der Weiterbildungs-offensive sollen durch Qualifizierung die Folgen der COVID-19-Pandemie abgemildert werden und es soll den transformationsbedingten Herausforderungen für die Unternehmen und ihre Beschäftigten begegnet werden. Sie ist Teil des Sondervermögens „Zukunftsland BW – Stärker aus der Krise“ in Höhe von ca. 1,2 Mrd. Euro.²⁰ Für den Hochschulbereich wurde das Projekt „Hochschulweiterbildung@BW“ ins Leben gerufen, in dessen Rahmen neben dem Aufbau einer landesweiten Plattform mit integriertem Web-Shop²¹ sowie insgesamt 25 Regional- und Fachnetzungsstellen die Entwicklung eines eigenen Qualitätssiegels für diesen Bereich angestrebt wird. Die dahinterstehenden Überlegungen und die anzuwendenden Zertifizierungsverfahren sollen im folgenden Teil des Beitrags beschrieben werden.

2 Hochschulweiterbildung@BW: landesweites Qualitätssiegel für hochschulische Weiterbildung

Um einen Einblick in den derzeitigen Stand des Projekts, speziell den Bereich der Entwicklung eines Qualitätssiegels für hochschulische Weiterbildung, gewähren zu können, werden im Folgenden zunächst die rechtlichen Grundlagen zur Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung umrissen, die mit der Durchführung des Teilprojekts beauftragte Evaluationsagentur vorgestellt und die bislang konzipierten Zertifizierungsverfahren zur Erlangung des Siegels sowie deren Weiterentwicklung beschrieben.

19 Der Austausch fand zum einen im Rahmen der vom Wissenschaftsministerium des Landes (MWK) moderierten „Arbeitsgruppe Qualitätsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, zum anderen im landesweiten „Bündnis für Lebenslanges Lernen BW“ (BLLL) statt.

20 <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/bw-gestalten/zukunftsland-bw-staerker-aus-der-krise>, abgerufen am 07.01.2023.

21 <https://www.suedwissen.de/>, abgerufen am 23.11.2022.

2.1 Rechtliche Grundlagen der Qualitätssicherung von hochschulischer Weiterbildung

Gemäß § 5 Abs. 1 LHG sind alle Hochschulen des Landes dazu verpflichtet, ein internes Qualitätsmanagementsystem einzurichten, um die Qualität und Leistungsfähigkeit ihrer Angebote sicherzustellen. Dies schließt die Studiengänge und -programme sowie Zertifikate, die innerhalb wissenschaftlicher und künstlerischer Weiterbildung angeboten werden, mit ein. Gleichzeitig sind gemäß § 5 Abs. 2 LHG regelmäßige Fremdevaluationen durchzuführen. In diesem Zusammenhang gilt für Weiterbildungsstudiengänge (auf Bachelor- und Masterniveau) die Pflicht zur Akkreditierung nach der Verordnung des Wissenschaftsministeriums Baden-Württemberg zur Studienakkreditierung²² (Studienakkreditierungsverordnung – StAkkVO) vom 18.04.2018. Alle Angebote der Hochschulen, die unterhalb der Studiengangebene angeboten werden (Kontaktstudien, Zertifikate, Module etc.), können beispielsweise mit dem bereits bestehenden evalag-Siegel²³ oder dem zukünftigen Qualitätssiegel BW, welches im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW entwickelt wird, zertifiziert und somit einer externen Qualitätsprüfung unterzogen werden. Dies ist zum aktuellen Zeitpunkt noch fakultativ.

2.2 evalag und ihre Aufgaben im Projekt Hochschulweiterbildung@BW

Mit der Entwicklung des landesweiten Qualitätssiegels für hochschulische Weiterbildung wurde evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) beauftragt. evalag wurde im Jahr 2000 als Stiftung des öffentlichen Rechts des Landes Baden-Württemberg gegründet und verfolgt gemeinnützige Zwecke.²⁴

Als international tätiges Kompetenzzentrum für Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung im Hochschul- und Wissenschaftsbereich bietet evalag gemäß ihren satzungsgemäßen Aufgaben beispielsweise Akkreditierungen und Audits im In- und Ausland, Zertifizierung von

22 https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/RVO_BW__GBI-2018_157_Studienakkreditierungsverordnung.pdf, abgerufen am 30.10.2022.

23 Informationen zum bestehenden evalag-Siegel zur Zertifizierung von hochschulischer Weiterbildung abrufbar unter <https://www.evalag.de/leistungen/zertifizierung>, abgerufen am 18.01.2023.

24 <https://www.evalag.de/agentur>, abgerufen am 30.10.2022.

Weiterbildungsangeboten und -einrichtungen sowie Dienstleistungen im Bereich der Wissenschaftsförderung für Hochschulen, Ministerien sowie weitere wissenschaftliche Einrichtungen an.²⁵

Anknüpfend an die bereits angebotenen Leistungen der evalag ergeben sich auch die im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW übernommenen Aufgaben. Diese lassen sich in die zwei großen Teilbereiche „Siegelentwicklung und Verfahrenskonzeption“ und „Zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote“ einteilen. Der erste Teilbereich enthält die Konzeption und Durchführung von Verfahren zur Qualitätssiegelvergabe, der zweite die Entwicklung und Durchführung von Beratungs- und Informationsangeboten sowie von themenspezifischen Fortbildungen für Hochschulangehörige aus den Bereichen wissenschaftliche Weiterbildung und Qualitätsmanagement sowie für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung.²⁶ In diesem Beitrag wird ausschließlich auf den ersten Teilbereich eingegangen.

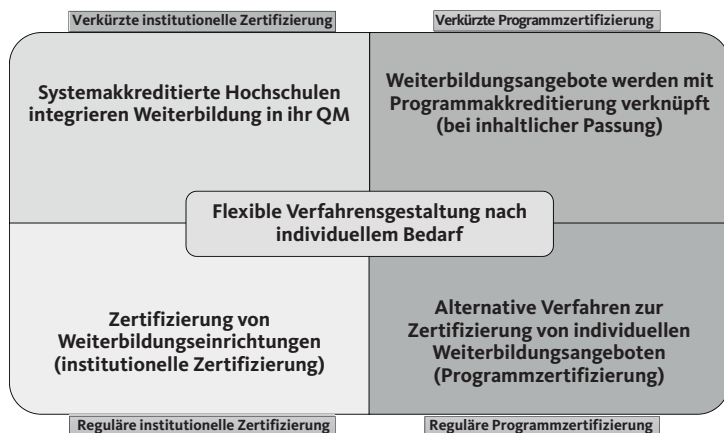
2.3 Verfahren zur Erlangung des Qualitätssiegels

evalag führt bereits seit 2015 Zertifizierungsverfahren für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote zu deren Qualitätssicherung und Weiterentwicklung durch. Auf Grundlage dieser bereits etablierten Verfahrensabläufe und Prozesse wurden nun insgesamt vier neue Zertifizierungsverfahren zur Erlangung des landesweiten Qualitätssiegels entwickelt. Dabei wurde ein besonderes Augenmerk auf die Möglichkeit der flexiblen Verfahrensgestaltung nach individuellen Bedürfnissen der jeweiligen Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen gelegt (Abb. 1).

25 <https://www.evalag.de/leistungen>, abgerufen am 30.10.2022.

26 <https://www.evalag.de/q-siegel>, abgerufen am 30.10.2022.

Abbildung 1: Zertifizierungsverfahren zur Vergabe des Qualitätssiegels



Quelle: Eigene Darstellung, Stand 2022.

2.3.1 Reguläre Zertifizierungsverfahren

In der unteren Hälfte von Abbildung 3 sind die Verfahrensarten dargestellt, die mit dem Stichwort „regulär“ bezeichnet werden können. Darunter fallen die reguläre institutionelle Zertifizierung (unten links) und die reguläre Programmzertifizierung (unten rechts).

Die **reguläre institutionelle Zertifizierung** richtet sich an Weiterbildungseinrichtungen, die noch nicht extern qualitätsgesichert sind und bei denen noch keine Zertifizierung oder Akkreditierung vorliegt. Die Weiterbildungseinrichtung durchläuft in der Folge ein reguläres Verfahren auf institutioneller Ebene, vergleichbar etwa mit einem Audit²⁷ oder einer Teilsystemakkreditierung²⁸ für den Weiterbildungsbereich. Nach erfolgreichem Abschluss des Verfahrens wird mit dem Qualitätssiegel bestätigt, dass die Einrichtung die erforderlichen Zertifizierungskriterien erfüllt. Vornehmliche Ziele der Zertifizierung auf institutioneller Ebene sind die Überprüfung der Strategie für Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, der definierten

²⁷ Entsprechend § 22 HS-QSG.

²⁸ <https://akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/systemakkreditierung/systemakkreditierung>, abgerufen am 30.10.2022.

Strukturen und Prozesse zur Steuerung, der nachhaltigen Ressourcenplanung, der Teilnehmendenzentrierung aller Angebote sowie der regelmäßigen Qualitätssicherung der Angebote.²⁹ Somit bestätigt das Siegel auch, dass die Weiterbildungseinrichtung Verfahren und Instrumente zur eigenen Qualitätssicherung ihrer Weiterbildungsangebote etabliert hat.

Die **reguläre Programmzertifizierung** kann beispielsweise dann durchlaufen werden, wenn jeweils einzelne Weiterbildungsangebote an einer Hochschule/Einrichtung durchgeführt werden, die nicht von einer zentralen Weiterbildungseinrichtung aus gesteuert werden und noch nicht extern qualitätsgesichert sind. Das Weiterbildungsangebot durchläuft in der Folge ein reguläres Verfahren auf Programmebene, vergleichbar etwa mit einer „kleinen“ Programmakkreditierung.³⁰ Verschiedene Weiterbildungsangebote können – bei inhaltlicher Passung – auch in einem Bündelverfahren gemeinsam zertifiziert werden. Nach erfolgreichem Abschluss wird mit dem Qualitätssiegel bescheinigt, dass das Weiterbildungsangebot die erforderlichen Zertifizierungskriterien erfüllt. Vornehmliche Ziele der Zertifizierung auf Programmebene sind die Überprüfung der Kongruenz von Qualifikationszielen und Konzeption, die Effektivität der Umsetzung im Angebot sowie die Bestätigung der Erreichung der angestrebten Qualifikationsziele und des gewünschten Kompetenzprofils.³¹ Im Zertifizierungsverfahren wird auch die Niveaustufe des DQR überprüft. Damit kann, gerade in Hinblick auf Anerkennungsmöglichkeiten beispielsweise im Rahmen von Studiengängen, die Durchlässigkeit gefördert werden.

2.3.2 Verkürzte Zertifizierungsverfahren

Ist eine Weiterbildungseinrichtung oder ein Weiterbildungsangebot bereits anderweitig extern qualitätsgesichert, können auch verkürzte Verfahren durchlaufen werden. Diese sind in der oberen Hälfte von Abbildung 3 darge-

²⁹ Da sich alle Zertifizierungsverfahren zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags in der Entwicklungsphase befinden und die Standards sowie die zugehörigen Leitfäden noch nicht vom Stiftungsrat der evalag beschlossen und veröffentlicht wurden, werden die jeweiligen Standards der Verfahren hier nicht detailliert formuliert. Interessierte Leser*innen können die weitere Entwicklung der Verfahren hier verfolgen: <https://www.evalag.de/q-siegel>, abgerufen am 30.10.2022.

³⁰ <https://akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/programmakkreditierung/programmakkreditierung>, abgerufen am 30.10.2022.

³¹ Siehe Fußnote 29.

stellt und werden ebenfalls jeweils auf institutioneller Ebene (oben links) und auf Programmebene (oben rechts) angeboten.

Die verkürzte institutionelle Zertifizierung richtet sich hierbei beispielsweise an systemakkreditierte Hochschulen, deren Weiterbildungsangebote bereits in das interne Qualitätsmanagementsystem und die entsprechenden Prozesse integriert wurden. Durch die Systemakkreditierung liegt in diesem Fall bereits eine externe Qualitätssicherung vor, die im Verfahren der institutionellen Zertifizierung anerkannt wird. Somit werden im verkürzten Verfahren ausschließlich die Zertifizierungskriterien geprüft, die im Rahmen der Systemakkreditierung noch nicht abgedeckt sind. Hierzu führt evalag auf Grundlage des Systemakkreditierungsberichts eine Gap-Analyse durch und erstellt einen individuellen Leitfaden für die Weiterbildungseinrichtung zur Darstellung der noch offenen Punkte. Nach erfolgreichem Abschluss dieses verkürzten Verfahrens erhält die Weiterbildungseinrichtung das reguläre Qualitätssiegel.

Die verkürzte Programmzertifizierung richtet sich beispielsweise an Weiterbildungsangebote, die aus bereits programmakkreditierten Studiengängen heraus angeboten werden oder die bereits anderweitig extern qualitativ gesichert sind. Auch hier wird die vorliegende externe Qualitätssicherung im Zertifizierungsverfahren anerkannt und es werden im verkürzten Verfahren die Kriterien geprüft, die im Rahmen der vorliegenden Qualitätssicherung noch nicht abgedeckt sind. Auch wird insbesondere bei Weiterbildungsangeboten, die aus programmakkreditierten Studiengängen heraus angeboten werden, geprüft, ob die Angebote als in sich geschlossene Formate mit entsprechend erreichbaren Qualifikationszielen konzipiert sind. Nach Abschluss des verkürzten Programmzertifizierungsverfahrens wird das reguläre Qualitätssiegel vergeben. Auch im Bereich der verkürzten Programmzertifizierungsverfahren können Weiterbildungsangebote bei inhaltlicher Passung zu Bündeln zusammengefasst werden.

2.3.3 Zentrale Verfahrensgrundlagen

In allen Zertifizierungsverfahren werden die Qualitätsstandards (einschließlich Übersichtsraster) der DGWF (vgl. Abb. 2, DGWF 2018 sowie ergänzend DGWF 2013) und des Netzwerks Fortbildung Baden-Württemberg³² berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die zu prüfenden Kriterien auf Grundlagen

32 <https://www.fortbildung-bw.de/>, abgerufen am 30.10.2022.

der internationalen Standards gemäß ESG (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Part 1) entwickelt und orientieren sich an den Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung von Swissuni (vgl. Swissuni 2009). Die Kriterien fußen darüber hinaus auf Artikel 2 des Studienakkreditierungsstaatsvertrages,³³ der Musterrechtsverordnung³⁴ nach Artikel 4 Absatz 1 und 2 des Studienakkreditierungsstaatsvertrages sowie auf der Studienakkreditierungsverordnung Baden-Württemberg.³⁵

Die Begutachtung erfolgt stets im Rahmen eines Peer-Review-Verfahrens, an dem mindestens drei Gutachter*innen beteiligt sind, wobei sich die Gutachter*innengruppe aus mindestens einer Wissenschaftsvertretung, einer Berufspraxisvertretung und einer Studierenden- bzw. Teilnehmendenvertretung zusammensetzt. Die Gutachter*innen haben idealerweise Erfahrungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung: So sollte die Wissenschaftsvertretung selbst wissenschaftliche Weiterbildungsveranstaltungen anbieten, die Berufspraxisvertretung durch Beteiligung an hochschulischen Kooperationen oder ehemalige Teilnahme bereits mit wissenschaftlicher Weiterbildung in Berührung gekommen sein und die Studierenden- bzw. Teilnehmendenvertretung eine Person sein, die zum Zeitpunkt der Begutachtung selbst eine wissenschaftliche Weiterbildung absolviert oder vor längstens zwei Jahren absolviert hat. So ist sichergestellt, dass die Gutachter*innen die besonderen Herausforderungen bei der Konzeption, Durchführung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildungen angemessen berücksichtigen und bewerten können. Die Entscheidung zur Vergabe des Qualitätssiegels trifft die Zertifizierungskommission der evalag. Dieser Kommission gehören Hochschulvertretungen auf professoraler Ebene, Leitungen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und Berufspraxis- sowie Teilnehmendenvertretungen an. Die Ergebnisse eines Zertifizierungsverfahrens werden in einem Gutachten dokumentiert, das öffentlich einsehbar ist. Zum Zeitpunkt der Beiragserstellung ist die Gültigkeitsdauer der Zertifizierung noch offen. In den

33 <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf>, abgerufen am 30.10.2022.

34 <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>, abgerufen am 30.10.2022.

35 https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/RVO_BW_GBI-2018_157_Studienakkreditierungsverordnung.pdf, abgerufen am 30.10.2022.

bisherigen Verfahren der evalag-Zertifizierung beträgt die Gültigkeitsdauer sechs Jahre.

2.3.4 Weiterentwicklung der Qualitätsstandards

Grundlage für die Durchführung der Zertifizierungsverfahren bilden die jeweiligen Zertifizierungsleitfäden, die durch den Stiftungsrat der evalag verabschiedet werden. Diese Leitfäden sollen – analog zu den Leitfäden der bisherigen Verfahren zur evalag-Zertifizierung – in regelmäßigen Abständen überarbeitet und optimiert werden. Hierzu werden Gespräche und Workshops mit den verschiedenen Stakeholdern (Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Berufspraxisvertretungen, Teilnehmendenvertretungen) durchgeführt, um Weiterentwicklungspotenziale identifizieren und entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. Hierbei steht der Anspruch im Fokus, die Verfahren noch mehr an die individuellen Bedürfnisse der zu zertifizierenden Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen anzupassen, woraus perspektivisch beispielsweise auch gesonderte Verfahren für Kunst- und Musikhochschulen entstehen könnten.

Auch behält evalag die bundesweiten³⁶ und internationalen³⁷ bildungspolitischen Entwicklungen im Blick, um diese frühzeitig in die Gestaltung der Zertifizierungsverfahren aufnehmen zu können.

So unterliegen die Zertifizierungsverfahren selbst einer regelmäßigen Qualitätssicherung und -weiterentwicklung unter Einbindung externer Expert*innen.

3 Ausblick

Ausgehend von den bisherigen Standards von Swissuni, dem daraus entwickelten Transparenzraster der DGWF und den Überlegungen des „Runden Tisches“ soll mit den der evalag weiter zu entwickelnden Verfahren ein Impuls für die Qualitätssicherung von Zertifikatsstudien gegeben werden. Aufgrund

36 Beispielweise das Projekt MODUS der Hochschulrektorenkonferenz, vgl. <https://www.hrk-modus.de/>, abgerufen am 30.10.2022.

37 Beispielsweise durch Beteiligung an der ENQA working group „quality assurance of micro-credentials“, vgl. <https://www.enqa.eu/working-groups/>, abgerufen am 30.10.2022.

der aktuellen Diskussionen und der bildungspolitischen Entwicklungen in der EU zum Thema Micro-Credentials könnte dieser Impuls auch über Baden-Württemberg hinaus in ganz Deutschland oder auch grenzüberschreitend in Österreich wirken, wenn es gelingt zu zeigen, dass mit schlanken Verfahren ein Nachweis der hochschulischen Qualität auch der „kleinen Formate“ schlüssig erbracht werden kann. Darüber hinaus soll das neue Qualitätssiegel einen Mehrwert dahingehend bieten, die Vielfalt der Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen einem größeren Publikum in Wirtschaft und Gesellschaft bekannt zu machen. Die Durchführung der neuen Zertifizierungsverfahren zur Vergabe des Qualitätssiegels hat im Frühsommer 2023 begonnen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Besters-Dilger, Juliane/Neuhaus, Gunther (Hrsg.) (2015): Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln: Formate – Methoden – Herausforderungen. Freiburg: rombach.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022): Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik. Online unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=I, abgerufen am 20.10.2022.
- DGWF (2013): Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Online unter: <https://www.dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf>, abgerufen am 20.01.2023.
- DGWF (2018): Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Online unter: https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf, abgerufen am 20.10.2022.
- ESG (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Deutsche Übersetzung hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, abgerufen am 30.06.2023.
- Institut für Innovation und Technik (iit) (Hrsg.) (2021): Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung.

Empfehlungen für die Hochschulen. Online unter: <https://vdivde-it.de/sites/default/files/document/qualit%C3%A4tssicherung-von-zertifikatsan-geboten-2021.pdf>, abgerufen am 20.10.2022.

- Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/Schröder, Ann-Katrin/Ziegele, Frank (2008) in Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Online unter: <https://hsdbhs.hof.uni-halle.de/documents/t1730.pdf>, abgerufen am 30.06.2023.
- Nickel, Sigrun/Thiele, Anna-Lena (2020): Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In: Cendon, Eva/Wilkesmann, Uwe/Maschwitz, Annika/Nickel, Sigrun/Speck, Karsten/Elsholz, Uwe: Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster, New York: Waxmann, 39–64.
- Reum, Nicolas/Nickel, Sigrun/Schrand, Michaela (2020): Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf, abgerufen am 30.06.2023.
- Swissuni (2009): Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung. Online unter: http://www.swissuni.ch/file/download/6/Qualitatskriterien_2010.pdf, abgerufen am 30.10.2022.
- v. Coelln, Christian/Haug, Volker M. (2020): Hochschulrecht Baden-Württemberg. Online-Kommentar. C. H. Beck.
- Zimmermann, Therese (2019): Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. In: ZHWB I. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1569>.

Rechtsquellen

- Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) StF: BGBl. I Nr. 74/2011. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007384>, abgerufen am 30.10.2022.

- Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (LHG) vom 06.01.2005. Online unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=H-SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&aiz=true>, abgerufen am 07.10.2022.
- Landtag von Baden-Württemberg (2022): Drucksache 17/3853, 22.12.2022. Online unter: https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/3000/17_3853_D.pdf, abgerufen am 13.02.2023.
- Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag). Online unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf>, abgerufen am 30.10.2022.
- Verordnung des Wissenschaftsministeriums Baden-Württemberg zur Studienakkreditierung (Studienakkreditierungsverordnung – StAkkrVO) vom 18.04.2018. Online unter: https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/RVO_BW__GBI-2018_157_Studienakkreditierungsverordnung.pdf, abgerufen am 30.10.2022.

Studien- und Angebotsformate in der hochschulischen Weiterbildung

Reform der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein Praxisbericht der Universität für Weiterbildung Krems

von **Sabrina Oppl** und **Christina Gruber**

1 Einleitung

In einer schnelllebigen Zeit mit raschen technologischen Weiterentwicklungen und immer neuen gesellschaftlichen Herausforderungen wird die Notwendigkeit des Lebensbegleitenden Lernens immer offensichtlicher. Das zeigt sich auch in einer österreichweit durchgeführten IHS-Studie zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich: Demnach ist die Zahl der Studierenden in Universitätslehrgängen „in den letzten zehn Jahren um 77 % gestiegen“ (Kulhanek et al. 2019, S. 5). Die Absolvierung von Berufsausbildungen und Studienabschlüssen zu Beginn des Berufslebens oder vor dem Einstieg in das Berufsleben ist somit nicht mehr ausreichend, um den sich wandelnden gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. BMBWF 2023; Laal/Salamati 2012; Paulus et al. 2022). Auch der Europäische Rat empfiehlt das Recht auf Lebenslanges Lernen „von hoher Qualität und in inklusiver Form“ für „jede Person“, um Kompetenzen zu erwerben sowie zu bewahren, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und Arbeitsmarkt ermöglichen (Rat der Europäischen Union 2018, (1)).

Daraus ergibt sich auf gesetzlicher Ebene die Notwendigkeit, Rahmenbedingungen – wie beispielsweise eine hohe Durchlässigkeit im gesamten Bildungssystem – zu schaffen, um entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten zu können. Auf institutioneller Ebene ist es darüber hinaus notwendig, Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen, die den veränderten Rahmenbedingungen angepasst sind. Die Universität für Weiterbildung Krems (UWK) liefert dazu mit ihrem spezifischen Fokus auf die Entwicklung

und Durchführung von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen zentralen Beitrag. So zeigt die bereits erwähnte von Kulhanek et al. österreichweit durchgeführte Studie, dass im Wintersemester 2017/18 in „etwa 32 % aller Weiterbildungen an der UWK betrieben“ wurden (Kulhanek et al. 2019, S. 5).

Die mit 1. Oktober 2021 in Kraft getretene Novelle des Universitätsgesetzes und die damit einhergehende Reform der hochschulischen Weiterbildung führen zu weitreichend geänderten Rahmenbedingungen für Universitätslehrgänge (auch bezeichnet als außerordentliche Studien oder Weiterbildungsstudien). Eine zentrale Änderung betrifft die Angleichung von Weiterbildungsstudien an die Bologna-Struktur (Bachelor-, Master-, Doktoratsstudium), womit auch erstmalig ein außerordentliches Bachelorstudium im UG verankert wird (vgl. BMBWF 2023). Durch die Angleichung ergibt sich auch eine Veränderung der Zulassungsvoraussetzungen. Neben einer „mehrjährigen einschlägigen Berufserfahrung“ ist grundsätzlich¹ nun ein Hochschulabschluss mit mindestens 180 ECTS-Anrechnungspunkten (in der Regel ein Bachelorstudium) zur Absolvierung eines Weiterbildungsstudiums mit Masterabschluss als zwingende Voraussetzung definiert. Darüber hinaus können auch Universitätslehrgänge in Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen zur Verleihung des Grades „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“ eingerichtet werden (vgl. § 56 Abs 1 UG). Während für ein außerordentliches Bachelorstudium grundsätzlich die allgemeine Universitätsreife und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung notwendig sind, wird für den Bachelor Professional „eine einschlägige berufliche Qualifikation oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung“ als Zulassungsvoraussetzung definiert, die Notwendigkeit der allgemeinen Universitätsreife entfällt hier (vgl. § 70 Abs 1 UG).

Für die UWK – als eine Universität mit dem gesetzlichen Auftrag, wissenschaftlich fundierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen (vgl. § 40c Abs 2 UG) – ergeben sich durch die Reform der wissenschaftlichen Weiterbildung einschneidende Veränderungen. Der Frage nach dem

¹ Für Universitätslehrgänge im Bereich „Business Administration“, in denen der „akademische Grad Executive Master of Business Administration“ verliehen wird, gilt die Ausnahmebestimmung, dass „[...] aus Gründen der internationalen Vergleichbarkeit auch eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung festgelegt werden“ kann (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 11).

konkreten Einfluss der UG-Novelle auf die bestehenden Weiterbildungsangebote der UWK wird im folgenden Abschnitt nachgegangen. In Abschnitt 3 werden die sich aus der Reform ergebenden Möglichkeiten für zukünftige Weiterbildungsangebote mit all ihren Chancen und Herausforderungen diskutiert. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die an der UWK neu geplante Studienarchitektur gelegt. Abschnitt 4 fasst die zentralen Punkte des Beitrags zusammen und gibt einen ersten Ausblick auf die geplante Umsetzung der neuen Programme.

2 Einfluss der UG-Novelle auf die Weiterbildungsangebote

Neben PhD-Studien und Kurzprogrammen, die von den Änderungen der UG-Novelle nicht betroffen sind, hat die UWK in ihrem über 25-jährigen Bestehen zahlreiche Universitätslehrgänge mit Masterabschluss etabliert. Universitätslehrgänge mit Masterabschluss sind – wie die bereits erwähnte Studie aus dem Wintersemester 2017/18 zeigt – in der österreichischen Weiterbildungslandschaft stark nachgefragt, denn „57 % der angebotenen Lehrgänge (über 30 ECTS) schließen mit einem akademischen Grad (Master) ab“ (Kulhanek et al. 2019, S. 5).

Bislang konnte ein Universitätslehrgang mit Masterabschluss auch ohne abgeschlossenes Hochschulstudium aufgrund „gleichzuhaltender Qualifikationen“ absolviert werden (vgl. Rakta 2022, S. 95). Laut UG war für die Zulassung ein „Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen“ ausreichend (UG, § 70, Abs. 1, idF 2017). An der UWK wurde zur Prüfung der „gleichzuhaltenden Qualifikation“ ein „mehrstufiges Verfahren“ entwickelt (Rakta 2022, S. 97). Dabei wird nicht nur festgestellt, „ob ausreichend facheinschlägige Berufserfahrung vorliegt, sondern auch, ob im Rahmen dieser sämtliche Anforderungen, die der NQR für das Erreichen des Qualifikationsniveaus VI vorschreibt, erfüllt sind“ (Rakta 2022, S. 97). Die Angleichung der Weiterbildungsstudien an die Bologna-Struktur im Rahmen der UG-Novelle lässt diese Regelung hingegen auslaufen. Das Einrichten von „Universitätslehrgänge[n] [...], in denen die Verleihung eines Mastergrades gemäß § 87a Abs. 1 in der Fassung vor dem 1. Oktober 2021 vorgesehen ist“, sowie die Zulassung zu diesen ist noch bis

30. September 2023 möglich (vgl. § 143 Abs. 87, 88 UG). Für das Wintersemester 2023/24 besteht an der UWK somit das letzte Mal die Möglichkeit, auf Basis einer gleichzuhaltenden Qualifikation zu einem außerordentlichen Masterstudium zugelassen zu werden.

Für die Weiterbildungsangebote an der UWK hat dies unterschiedliche Auswirkungen: Während einige Lehrgänge sehr hohe Akademiker*innenquoten aufweisen und daher auch weiterhin die gewohnten Zielgruppen ansprechen können, werden andere sehr häufig von Teilnehmer*innen besucht, die auf Basis gleichzuhaltender Qualifikationen zum Studium zugelassen werden. Das bedeutet, dass Masterabschlüsse nach dem Wintersemester 2023/24 für eine große Zielgruppe nicht mehr auf dem bisher möglichen Weg erreicht werden können. Es bedarf somit einer Neuorientierung vor allem jener Weiterbildungsangebote, die häufig von Personen mit gleichzuhaltenden Qualifikationen nachgefragt werden. Neue, zeitgemäße Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen ohne Hochschulabschluss müssen geschaffen werden.

Im Rahmen von Universitätslehrgängen war es zwar bislang möglich, auch ohne Hochschulabschluss einen Masterabschluss zu erlangen, dieser war jedoch den Abschlüssen eines ordentlichen Studiums insofern nicht gleichgestellt, als dass die Anschlussfähigkeit zu Doktoratsstudien nicht per se vorausgesetzt werden konnte. Mit den geänderten Rahmenbedingungen adressiert die UG-Novelle diesen Aspekt und eröffnet darüber hinaus neue Möglichkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung: Es sind nun außerordentliche Bachelorstudien und außerordentliche Masterstudien vorgesehen, die „[...] ordentlichen Bachelorstudien gemäß § 51 Abs. 2 Z 4 und ordentlichen Masterstudien gemäß § 51 Abs. 2 Z 5 gleichwertig [...]“ sind (§ 56 Abs. 2 UG). Anders als für die bisher an der UWK verliehenen Masterabschlüsse ist nun gesetzlich verankert, dass „Universitätslehrgänge [...] nach Maßgabe der weiteren gesetzlichen Bestimmungen zur Zulassung zu ordentlichen Masterstudien und Doktoratsstudien“ (§ 56 Abs. 2 UG) berechtigen. Die damit einhergehende erhöhte Durchlässigkeit im österreichischen und europäischen Bildungssystem kann die Attraktivität von Weiterbildungsstudien weiter steigern und bislang auftretende Unsicherheiten in Bezug auf Vergleichbarkeit und Berechtigungen von ordentlichen und außerordentlichen Masterabschlüssen reduzieren. Trotz der Gleichwertigkeit wird weiterhin zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien differenziert. Bestehen bleibt daher das gesonderte Ausweisen von Studien der Weiterbildung, für die in der Regel neben einer formalen

Qualifikation (Hochschulreife, Bachelorabschluss) zusätzlich eine „mehr-jährige einschlägige Berufserfahrung“ (§ 70 Abs. 1 Z. 1 UG) Voraussetzung ist und deren Absolvierung nach wie vor kostenpflichtig ist. Außerdem unterscheidet sich die Stellung außerordentlicher Studierender von jener der Studierenden mit einer Zulassung zu ordentlichen Studien in einzelnen Aspekten, etwa im fehlenden Zugang zum staatlichen Stipendiensystem.

Um an die Bologna-Struktur angepasste Universitätslehrgänge anbieten zu können, muss der Arbeitsaufwand in der Regel jenem der ordentlichen Studien entsprechen (§ 56 Abs. 2 UG).² Bisher war es gängige Praxis, außerordentliche Masterstudien mit weniger als 120 ECTS-Anrechnungspunkten (häufig beispielsweise mit 90 ECTS-Anrechnungspunkten) durchzuführen, sofern international inhaltlich ähnliche Angebote existierten. Für die UWK ergibt sich daraus, dass alle Master-Curricula, die bislang mit weniger als 120 ECTS-Punkten angeboten wurden und erneut eingerichtet werden sollen, entsprechend angepasst werden müssen.

Die Anforderung der Neuausrichtung aller Weiterbildungsangebote (abgesehen von Kurzprogrammen und PhD-Studien) birgt für die UWK eine einzigartige Möglichkeit zur strategischen Neu- und Um-Positionierung in der österreichischen und europäischen Hochschullandschaft. Dabei entsteht auch die Chance einer grundlegenden Reflexion der bestehenden Angebote in Hinblick auf Zielgruppen, Weiterbildungsbedarfe und weitere Qualitätsentwicklungsmaßnahmen.

3 Zukünftige Weiterbildungsstudien an der UWK

Die UWK ist, entsprechend ihrem gesetzlichen Auftrag, auf die Entwicklung und Umsetzung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten spezialisiert, die insbesondere auf die Bedürfnisse von berufstätigen Studierenden abgestimmt sind. Im Zuge der durch das „Weiterbildungspaket“ ausgelösten Neukonzeption der Angebote werden an der UWK über die gesetzlichen

² Ausnahmebestimmung: „Der Arbeitsaufwand für ein außerordentliches Masterstudium kann in Ausnahmefällen weniger ECTS-Anrechnungspunkte betragen, wenn dieses in Umfang und Anforderungen mit mehreren fachlich in Frage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar ist.“ (§ 56 Abs. 2 UG)

Vorgaben hinausgehende Maßnahmen gesetzt, um die organisatorische und inhaltliche Flexibilität für Studierende durch eine neue Studienarchitektur weiter zu erhöhen.

Ein zentrales Element dabei ist eine modulbasierte Studienorganisation, die auch eine verstärkte Kooperation über die Grenzen von Fakultäten und Disziplinen hinweg ermöglicht. Die bisherigen Weiterbildungsstudien der UWK sind inhaltlich stark ausdifferenziert und werden üblicherweise aus einer Organisationseinheit heraus organisiert. Ein in Module gegliedertes Curriculum ermöglicht bei gleichzeitiger konsequenter Lernergebnisorientierung die Nutzung von Synergieeffekten durch universitätsinterne und -externe Kooperationen. Den Studierenden kann so ein noch breiteres inter- und transdisziplinäres Weiterbildungsangebot zur Verfügung gestellt werden. Zusätzlich ermöglicht diese Architektur die Umsetzung verstärkter Wahlfreiheit sowie Angebote zum Erwerb internationaler Kompetenzen im Studium, die bislang im Weiterbildungsbereich eine eher untergeordnete Rolle eingenommen haben:

- **Wahlmöglichkeiten:** Durch im Curriculum vordefinierte und zur Wahl stehende Vertiefungsmöglichkeiten kann die Flexibilität der Studierenden weiter erhöht werden. Eine darüber hinausgehende Berücksichtigung des persönlichen Weiterbildungsbedarfs kann durch Wahlmöglichkeiten aus einem Modulkatalog erfolgen. Im Rahmen von Beratungsgesprächen zu Beginn des Studiums können geeignete Module identifiziert und in einem Learning Agreement festgehalten werden.
- **Internationalisierung:** Im Zuge der Internationalisierung von Curricula im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist auf die Rahmenbedingungen von im Berufsleben stehenden Personen besondere Rücksicht zu nehmen. Hier können beispielsweise zur Wahl stehende Kurzzeitmobilitäten oder Angebote des digitalen Austauschs attraktive Formate zur Sammlung von internationalen Erfahrungen darstellen.

Eine besondere Herausforderung bei der Entwicklung von modularen und flexiblen Studien im Weiterbildungsbereich stellt die Sicherstellung der Studierbarkeit für die Zielgruppe dar. Eine didaktisch sinnvolle und auf die Bedürfnisse von Berufstätigen abgestimmte Planung von synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Formaten ist hier von zentraler Bedeutung. Wie die UWK auch Kurzprogramme nutzt, um die Studierbarkeit im Rahmen einer inhaltlichen und organisatorischen Flexibilität zu unterstützen, wird in

Abschnitt 3.3 erläutert. Davor wird die Nutzung der im UG vorgesehenen Einrichtungsmöglichkeiten von Weiterbildungsstudien für die neue Studienarchitektur der UWK dargestellt.

3.1 Bachelorstudien der Weiterbildung

Das Universitätsgesetz sieht erstmals vor, dass „Universitätslehrgänge auch als außerordentliche Bachelorstudien [...] eingerichtet werden“ (§ 56 Abs. 2 UG) können. Für die UWK ergibt sich demnach die Möglichkeit, Weiterbildungsstudien für Personen mit Hochschulberechtigung und ohne tertiären Erstabschluss im Rahmen der Bologna-Struktur zur Erlangung der akademischen Grade Bachelor of Science (Continuing Education), kurz BSc (CE), und Bachelor of Arts (Continuing Education), kurz BA (CE), anzubieten. Damit geht die Herausforderung einher, Angebote im Ausmaß von 180 ECTS-Anrechnungspunkten, speziell für im Berufsleben stehende Personen, zu entwickeln. Die UWK schlägt dafür den oben beschriebenen Weg der Modularisierung der Curricula ein, um die inhaltliche und organisatorische Flexibilität der Studienangebote weiter zu erhöhen. Diese Flexibilität differenziert das künftige Angebot der UWK explizit von bereits bestehenden berufsbegleitend angebotenen Bachelorstudien in Österreich. Flexible und gleichzeitig qualitätsgesicherte Studienpfade machen neben einer modulbasierten Studienorganisation eine konsequente Lernergebnisorientierung notwendig, um die in Modulen adressierten Kompetenzen transparent und einheitlich darzustellen.

Während für die Zulassung der oben beschriebenen außerordentlichen Bachelorstudien neben einer „mehrfährigen einschlägigen Berufserfahrung“ auch „die allgemeine Universitätsreife“ als Voraussetzung definiert ist, ist Letztere für den ebenso neu eingerichteten akademischen Grad „Bachelor Professional“ nicht zwingend notwendig (vgl. § 70 Abs. 1 UG). Zusammen mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung kann so ein durchlässiges universitäres Angebot zur beruflichen Höherqualifizierung geschaffen werden. Als besonderes Potenzial kann dabei die Akademisierung von bestehenden Berufsausbildungen hervorgehoben werden, womit auch die Wissenschaftsorientierung in der beruflichen Praxis gefördert werden kann. Die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Bildungsträgern ermöglicht dabei auch die Kooperation im fachdidaktischen Bereich, um inhaltlich wie methodisch bedarfsgerechte Angebote für die spezifischen Zielgruppen zu entwickeln. Die Entwickler*innen der Curricula sind zusätzlich gefordert, eine

Abstimmung mit den bestehenden berufsausbildungsspezifischen Regularien vorzunehmen. Gleichzeitig sind die Anforderungen an einen Bachelorabschluss gemäß dem nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen, um eine Qualifikation auf NQR-Niveau 6 zu erreichen.

An der UWK ist die Umsetzung von Bachelorstudien zum Erwerb der akademischen Grade BSc (CE) und BA (CE) sowie Bachelor Professional vorgesehen. Die zu Beginn von Abschnitt 3 beschriebene Internationalisierung und Flexibilisierung durch Wahlmöglichkeiten stellen neben der Modularisierung wesentliche Elemente der Studienentwicklung dar.

3.2 Masterstudien der Weiterbildung

Im UG ist festgehalten, dass der Arbeitsaufwand von außerordentlichen Masterstudien 120 ECTS-Anrechnungspunkte zu umfassen hat. Wie in Abschnitt 2 dargestellt, kann ein geringerer Umfang festgelegt werden, wenn international vergleichbare Programme angeboten werden. Die Gleichwertigkeit zu ordentlichen Masterstudien wird erstmals gesetzlich festgehalten (vgl. § 56 Abs. 2 UG) und damit wird auch betont, dass diese Studien prinzipiell eine Anschlussfähigkeit an fachlich infrage kommende Doktoratsprogramme sicherzustellen haben.

Die UWK hat in ihrem über 20-jährigen Bestehen eine Vorreiterrolle bei der Konzeption und Umsetzung von außerordentlichen Masterstudien eingenommen. An die dabei gewonnene Expertise kann im Zuge der Reform bei der Neu- und Weiterentwicklung der Programme angeknüpft werden. Um die nun gesetzlich verankerte Anschlussfähigkeit an Doktoratsstudien zu adressieren, werden vor allem zwei zentrale Maßnahmen für Programme gesetzt, welche die akademischen Grade Master of Arts (Continuing Education), kurz MA (CE), und Master of Science (Continuing Education), kurz MSc (CE), verleihen:

1. Angleichung des Umfangs der Masterprogramme an die Bologna-Struktur: Während die bestehenden Programme häufig mit 90 ECTS-Punkten ausgewiesen sind, stellen 120 ECTS-Anrechnungspunkte den neuen Standard bei der Curriculumsentwicklung dar.
2. Weiterentwicklung und transparente Darstellung der wissenschaftlichen Methodenausbildung: Die Standards zur Kompetenzentwicklung im Bereich der wissenschaftlichen Methodenlehre werden weiterentwickelt und für die einzelnen Studiengruppen in Hinblick auf anschlussfähige Doktorats- bzw. PhD-Studien vereinheitlicht.

Demgegenüber werden die im UG vorgesehenen außerordentlichen Masterstudien in den Bereichen Business Administration (MBA und EMBA) und Recht (Master of Laws, kurz LL.M.) (§ 87 Abs 2 UG) – angepasst an die internationalen Gegebenheiten – in der Regel mit einem geringeren Umfang eingerichtet. Dem Weiterbildungsbedarf der Zielgruppe und der darauf abgestimmten inhaltlichen Ausrichtung entsprechend wird die Anschlussfähigkeit an Doktors- bzw. PhD-Studien üblicherweise weniger stark in den Fokus gestellt.

Analog zum Bachelor Professional sind im UG auch Master-Professional-Programme vorgesehen. Für diese gelten (in Abgrenzung zum Bachelor Professional) jedoch die gleichen Zulassungsvoraussetzungen wie für MSc (CE)- und MA (CE)-Programme (insbesondere ist ein fachlich infrage kommender Bachelorabschluss Zulassungsvoraussetzung). Anders als bei MSc (CE)- und MA (CE)-Programmen wird die Anschlussfähigkeit an Doktors- bzw. PhD-Studien bei Master-Professional-Programmen in aktuellen Überlegungen der UWK als weniger zentral eingeschätzt. Durch die im UG vorgesehene Zusammenarbeit mit einer außerhochschulischen Bildungseinrichtung (vgl. § 56 Abs. 4 UG) wird ein stärkerer Bezug zur beruflichen Praxis bei einer gleichzeitigen wissenschaftsorientierten Lehre im universitären Kontext ermöglicht. Der Umfang von 120 ECTS-Anrechnungspunkten könnte den Überlegungen zufolge unter Umständen auch unterschritten werden, wenn dies mit dem Erwerb der angestrebten Qualifikationen begründbar ist und im internationalen Kontext vergleichbar angeboten wird. Ein entscheidendes Potenzial für Master-Professional-Programme stellt die Akademisierung von bestehenden Berufsausbildungen dar. Dabei kann an der UWK auch für jene Personen ein attraktives wissenschaftliches Weiterbildungsangebot entwickelt werden, die ein Interesse an einer wissenschafts- und stark berufsorientierten Höherqualifizierung haben, ohne jedoch das Ziel einer in der Wissenschaft verorteten Karriere zu verfolgen, das klassisch mit einem PhD angestrebt wird.

Die zu Beginn des Abschnitts beschriebene modularisierte Studienarchitektur und die konsequente Lernergebnisorientierung werden auch für die Masterstudien der Weiterbildung an der UWK angewendet. Durch die Anpassung an die Rahmenbedingungen der Weiterbildungsangebote kann somit auch bei Masterprogrammen eine inhaltliche und organisatorische Flexibilisierung erzielt werden. Eine weitere Maßnahme zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudien, die gleichzeitig die Studierbarkeit fördert, stellt die Nutzung und integrative Berücksichtigung von akademischen

Kurzprogrammen in der Studienarchitektur der UWK dar. Diesbezügliche Überlegungen werden im folgenden Abschnitt skizziert.

3.3 Die Rolle von Kurzprogrammen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit Kurzprogrammen bleibt die wissenschaftliche Weiterbildung auch für Personen ohne Hochschulberechtigung zugänglich, da für diese die oben beschriebenen Zugangsvoraussetzungen nicht zur Anwendung kommen. Gleichzeitig ermöglicht ein stringentes und nach gemeinsamen Standards entwickeltes Portfolio an Kurzprogrammen die Realisierung von „Stackable Degrees“, also von akademischen Abschlüssen, die bedarfsgerecht und individualisiert aus mehreren Kurzprogrammen und einem gemeinsamen methodischen Rahmen zusammengestellt werden.

Werden Kurzprogramme in Bachelor- und Masterstudien integrativ berücksichtigt, wird eine über die modulbasierte Studienorganisation hinausgehende inhaltliche und organisatorische Flexibilität gefördert: Für die Studierenden wird die Möglichkeit eröffnet, zunächst in sich abgeschlossene Kurzprogramme (in der Regel im Ausmaß von 12 bis 60 ECTS-Anrechnungspunkten) zu absolvieren, um erst zu einem späteren Zeitpunkt die finale Entscheidung für ein darauf abgestimmtes Rahmencurriculum zur Erreichung eines akademischen Abschlusses zu treffen. Darüber hinaus können Kurzprogramme organisatorisch so umgesetzt werden, dass sie in einem Semester abgeschlossen werden können und dass in diesem der hauptsächliche Workload für die Studierenden anfällt. Für die Universität ergibt sich dadurch der Vorteil einer besseren Planbarkeit und einer Vereinfachung der organisatorischen Abwicklung. Für die Studierenden kann so ein an die Berufstätigkeit organisatorisch angepasstes Angebot zur Verfügung gestellt werden, welches darüber hinaus eine starke inhaltliche Fokussierung in einem Semester ermöglicht. Die integrative Berücksichtigung von Kurzprogrammen kann somit nicht nur die Studierbarkeit und Attraktivität von umfangreicheren Weiterbildungsstudien erhöhen, sondern auch einen in die Tiefe gehenden Kompetenzaufbau aufgrund inhaltlicher Fokussierung im Rahmen eines didaktisch gut abgestimmten Lehr-Lern-Angebots fördern.

Die UWK wird sowohl im Bereich der Bachelor- als auch im Bereich der Masterstudien der Weiterbildung vermehrt Möglichkeiten für „Stackable Degrees“ zur Verfügung stellen. Zentral dabei ist, dass das NQR-Niveau des

adressierten akademischen Grades bei der lernergebnisorientierten Konzeption der Kurzprogramme berücksichtigt und transparent gemacht wird.

4 Ausblick

In diesem Beitrag wurde gezeigt, welche weitreichenden Änderungen mit der UG-Novelle 2022 für die wissenschaftliche Weiterbildung und somit für die Universität für Weiterbildung Krems (UWK) einhergehen. Die geänderten Zulassungsvoraussetzungen im Rahmen der Angleichung von Weiterbildungsstudien an die Bologna-Struktur und die Möglichkeit der Einführung von Bachelorstudien der Weiterbildung wurden an der UWK als einzigartige Chance zur strategischen Neu- und Um-Positionierung in der nationalen und internationalen Hochschullandschaft aufgegriffen. Umfangreiche Reformmaßnahmen wurden in die Wege geleitet, welche insbesondere die Weiterentwicklung der Studienarchitektur und der Qualitätsstandards sowie die Neuentwicklung von Bachelorstudien der Weiterbildung betreffen. Durch die geänderten Zulassungsvoraussetzungen verschieben sich die Rahmenbedingungen für Teile der bisherigen Zielgruppe der UWK, gleichzeitig kommen mit der Eingliederung in das Bologna-System neue Zielgruppen hinzu. Allen diesen Zielgruppen attraktive und bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote auf universitärem Niveau anzubieten ist die Herausforderung, der sich die UWK seit der gesetzlichen Verankerung des „Weiterbildungspakets“ widmet.

Mit Wintersemester 2023/24 werden neu eingerichtete Weiterbildungsstudien erstmals angeboten. Weitere folgen im darauffolgenden Jahr. Für alle neu eingerichteten Programme kommen die in diesem Beitrag beschriebenen neuen Rahmenbedingungen für Studien an der UWK zur Anwendung. Für das Wintersemester 2023/24 ist auch die Umsetzung der ersten Bachelorstudien der Weiterbildung geplant, die zum Teil auch als Bachelor-Professional-Programme eingerichtet werden. Parallel dazu starten bestehende Universitätslehrgänge, die gemäß den vor der Novelle geltenden gesetzlichen Rahmenbedingungen eingerichtet wurden, ein letztes Mal. Eine Zulassung zu Masterstudien der Weiterbildung entsprechend den ursprünglichen Zulassungsbedingungen ist noch bis inklusive September 2023 für die im anschließenden Wintersemester startenden Programme möglich.

Dementsprechend werden in den kommenden Semestern sowohl Weiterbildungsstudien nach den neuen als auch nach den alten Regularien

umgesetzt. Im Mittelpunkt steht dabei in beiden Fällen ein die (Berufs-)Erfahrungen der Studierenden aufgreifendes und die sich rasch wandelnden gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen berücksichtigendes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot, das bei den neuen Studien zusätzlich die Anschlussfähigkeit an Studien in der Bologna-Architektur formal wie inhaltlich sicherstellt. Etablierte und weiterentwickelte Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung werden auf alle Weiterbildungsstudien angewandt, um die UWK auch in Zukunft als führende öffentliche Universität für Weiterbildung in Europa zu positionieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- BMBWF (2023): Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehrgänge/Reformpaket_Weiterbildung.html, abgerufen am 09.02.2023.
- ErläutRV 945 BlgNR 27. GP: Erläuterungen: 945 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 10.03.2023.
- Kulhanek, Andrea/Binder, David/Unger, Martin/Schwarz, Anna (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Laal, Marjan/Salamati, Peyman (2012): Lifelong learning; why do we need it? In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.
- Paulus, Christina/Vidric, Vladana/Ramusch, Marion/Steinöcker, Astrid/Grenz, Anna (2022): How to create a mobile European LLL culture by the complementary use of European instruments such as VNFIL, RPL, micro credentials and the EQF. In: Fellner, Magdalena/Pausits, Attila/Pfeffer, Thomas/Oppl, Stefan (Hrsg.): *Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen*. Münster: Waxmann, 95–106.
- Rat der europäischen Union (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2018/C 189/01). Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=DA), abgerufen am 09.02.2023.
- Ratka, Thomas (2022): Die institutionelle Perspektive der Universität für Weiterbildung Krems zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. In: Fellner, Magdalena/Pausits, Attila/Pfeffer, Thomas/

Oppl, Stefan (Hrsg.): Validierung und Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Münster: Waxmann, 95–106.

- Universitätsgesetz 2002 (UG) in der Fassung vom 13.04.2022. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. BGBl. I Nr. 120/2002.
- Universitätsgesetz 2002 (UG) in der Fassung vom 01.08.2017. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien. BGBl. I Nr. 129/2017.

Die Weiterbildungsnovelle: Chancen und Risiken aus der Perspektive der Pflegewissenschaft

von **Mario Prast** und **Doris Schlömmner**

1 Weiterbildung an einer gesundheitswissenschaftlichen Privatuniversität – Interprofessionalität im Fokus

Die Paracelsus Medizinische Universität (PMU) in Salzburg wurde 2002 gegründet. Sie versteht sich als Universität für Gesundheitswissenschaften und bietet grundständige Diplom-, Bachelor-, Master- und Doktoratsstudiengänge in den Fachbereichen Humanmedizin, Pflegewissenschaft und Pharmazie an. Darüber hinaus bietet sie 15 Universitätslehrgänge an, von denen drei mit einem Masterabschluss, neun mit dem Titel „Akademische*r Expert*in“ und drei mit einem Zertifikat ohne akademischen Titel oder akademische Bezeichnung enden. Knapp 500 der ca. 2000 Studierenden der PMU entfallen auf die Universitätslehrgänge.

Kennzeichnendes Merkmal der Universitätslehrgänge der PMU, die mit einem Master abschließen, ist die interprofessionelle Ausrichtung. Ein wesentlicher Unterschied zu den grundständigen Studiengängen ist, dass die Teilnehmer*innen keinem bestimmten Fachbereich zuzuordnen sind, sondern sich aus verschiedenen Berufsgruppen im Gesundheitsbereich zusammensetzen.

Diese interprofessionelle Ausrichtung entspricht dabei den Anforderungen der Berufspraxis. Die Abläufe in Stationen, Ambulanzen, Senior*innenwohnheimen, Ordinationen und anderen Einrichtungen im Gesundheitswesen erfordern, dass die verschiedenen Berufsgruppen wie Ärzt*innen, Pflegekräfte, Radiologisch-technische Assistent*innen, Ergo- und Physiotherapeut*innen etc. Hand in Hand arbeiten. Die PMU trägt diesem Erfordernis

durch die themenbezogene gemeinsame Weiterbildung verschiedener Berufsgruppen in gemeinsamen Studiengängen Rechnung.

Dies bedingt jedoch, dass sich die Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Zugangsqualifikation innerhalb eines Studienganges stark unterscheiden können. Ärzt*innen verfügen zwangsläufig über ein abgeschlossenes Diplom- oder Masterstudium. Die Vertreter*innen der im Bundesgesetz über die Regelung der gehobenen medizinisch-technischen Dienste (MTD-Gesetz) geregelten Berufe verfügen entweder über ein abgeschlossenes Fachhochschul-Bachelorstudium oder den äquivalenten Abschluss einer Berufsakademie. Mithin ist ein Zugang zu Weiterbildungs-Masterstudien für diese Berufsgruppen ohne Weiteres möglich. Eine besondere Herausforderung für den Zugang zu Master-Weiterbildungslehrgängen ergibt sich jedoch für Teilnehmer*innen, die aus dem Berufsfeld der Pflege kommen, da aktuell verschiedene Ausbildungswege in den Pflegeberuf führen.

2 Die Ausbildung in den Pflegeberufen – eine Herausforderung für die Weiterbildung

In Österreich sind rund 127.000 Menschen in Pflegeberufen tätig (vgl. BMSGPK 2021). Die Akademisierung der Pflegeberufe begann in Österreich im Jahr 2008 mit dem ersten Bachelorstudiengang und wurde 2016 durch die Novelle des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG) gesetzlich verankert. Eine ausschließlich tertiäre Ausbildung im Rahmen von Fachhochschul-Bachelorstudiengängen ist erst nach der Evaluierung des GuKG ab Jänner 2024 vorgesehen. Bis zu diesem Zeitpunkt ist nach wie vor eine Diplomausbildung an einer dreijährigen Schule für Gesundheits- und Krankenpflege in einigen Bundesländern möglich. Für den Einstieg ist die positive Absolvierung der zehnten Schulstufe, aber keine Matura erforderlich.

Damit ergeben sich im Bereich der Pflegewissenschaft drei Gruppen von möglichen Teilnehmer*innen an Universitätslehrgängen, die zurzeit zwar berufsrechtlich gleichgestellt, jedoch aus der studienrechtlichen Perspektive zu unterscheiden sind:

- Bewerber*innen mit einem FH-Bachelor-Abschluss;
- Bewerber*innen mit einem Abschluss einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule mit Matura;

- Bewerber*innen mit einem Abschluss einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule ohne Matura.

Gemäß den bisherigen Regelungen für die hochschulische Weiterbildung war ein Zugang zu den Weiterbildungs-Masterstudiengängen ohne allgemeine Hochschulreife oder Bachelorabschluss möglich, d. h., alle drei Gruppen konnten ohne Weiteres in diese Lehrgänge einsteigen. Durch die Weiterbildungsnovelle ist dies nun nicht mehr möglich. Während die Bachelor-Absolvent*innen direkt in einen (grundständigen oder Weiterbildungs-) Masterstudiengang einsteigen können, müssen Personen mit einem Diplom einer dreijährigen Gesundheits- und Krankenpflegeschule zunächst einen Bachelorabschluss erwerben. Diejenigen, die über die Matura (bzw. eine andere Form der allgemeinen Hochschulreife) verfügen, können zum Erwerb der wissenschaftlichen Qualifikation für Pflegekräfte ohne akademische Ausbildung in bereits bestehende Bachelorstudiengänge einsteigen (wie z. B. den Online-Bachelorstudiengang Pflegewissenschaft an der PMU). Absolvent*innen der Gesundheits- und Krankenpflegeschulen ohne Matura bleibt nur das durch die Novelle eingeführte Studienformat Bachelor Professional, um den Zugang zu nachfolgenden Weiterbildungs-master-Studien zu erhalten. Alternative Zugangsmöglichkeiten zu einem Hochschulstudium via Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung dürften in der Praxis keine große Rolle spielen, da dies ebenfalls berufsbegleitend erfolgen müsste, was die Dauer der Weiterbildung erheblich verlängern würde.

Daraus ergibt sich, dass die Gesamtdauer bis zum Abschluss eines Masterstudiums bei gleicher beruflicher Qualifikation und gleichem Aufgabenbereich durch das vorgelagerte Bachelorstudium für die Absolvent*innen der Gesundheits- und Krankenpflegeschulen erheblich länger wird. Da diese Studiengänge fast ausschließlich berufsbegleitend stattfinden, ist der Zugang zu Masterstudien für die Absolvent*innen der früheren Krankenpflegeschulen durch die Weiterbildungsnovelle fast unmöglich geworden. Ein berufsbegleitendes Masterstudium über zwei oder drei Jahre stellt für sich genommen neben einer fordernden Berufstätigkeit mit Schichtdiensten und anderen berufsspezifischen Belastungen bereits eine große Herausforderung dar (vgl. BMSGPK 2021).

Dabei ist zu beachten, dass zum Zeitpunkt der Ausbildung von Pflegenden, die im Moment leitende Funktionen in stationären und/oder mobilen Akut- und Langzeitpflegeeinrichtungen innehaben oder diese anstreben, die

allgemeine Hochschulreife keine Voraussetzung war. Ein Bachelorabschluss im Fach Pflegewissenschaft war vor 2008 gar nicht möglich und dafür erforderliche Bildungseinrichtungen waren in Österreich nicht etabliert. Heute stellen diese Pflegepersonen aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung und Motivation für eine Fort- oder Weiterbildung aber die Hauptzielgruppe der hochschulischen Weiterbildungsangebote dar. Im Gegensatz dazu beginnen Bachelor-Absolvent*innen gerade erst, ihre fachliche Kompetenz zu festigen und in leitende Positionen aufzusteigen. Da bis Ende 2027 noch Personen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege ohne Bachelorabschluss ausgebildet werden, wird dieser Skill- und Grademix, welcher durch die Zusammenarbeit von Pflegenden mit verschiedenen Ausbildungen bedingt ist, noch für Jahrzehnte weiterbestehen. Die trotz berufsrechtlicher Gleichstellung daraus resultierende Ungleichheit in den Karriere- und Entwicklungsmöglichkeiten birgt großes Potenzial für interprofessionelle Spannungen in einem ohnehin aktuell sehr angespannten Berufsfeld.

Durch die Zulassungsvoraussetzungen unterscheidet sich die Situation pflegerischer Berufe von anderen nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen wie den medizinisch-therapeutischen Berufen (z. B. Physiotherapie, Logopädie oder Diätologie). In diesen Professionen war die allgemeine Hochschulreife immer eines der Kriterien für die Zulassung für die dreijährige Ausbildung an den Akademien als postsekundäre Bildungseinrichtungen. Demnach sind die Abschlüsse dieser Akademien einem Bachelorstudium gleichzusetzen und ermöglichen einen direkten Zugang zu einem Masterstudium.

3 Spezialisierungen

Mit der bereits erwähnten Novelle des Gesundheits- und Krankenpflegegesetzes (GuKG 2016) wurden neben der nun generalistischen allgemeinen Ausbildung im gehobenen Dienst der Gesundheits- und Krankenpflege setting- und zielgruppenspezifische Spezialisierungen eingeführt. Diese vor der Novelle als Sonderausbildungen bekannten Weiterbildungen verfolgen das Ziel der Vertiefung und Erweiterung medizinischer, pflegerischer und wissenschaftlicher Kompetenzen (vgl. GUKG 2016). Im Zuge der Novelle kamen zu den bereits bekannten Fachgebieten wie z. B. Intensiv-, Anästhesie- oder Dialysepflege neue Spezialisierungen hinzu, wie z. B. Gerontopsychiatrie,

Wundmanagement und Hospiz- und Palliativversorgung, mit einem Umfang von 90 ECTS-Akkreditierungspunkte (vgl. § 70 GuKG 2016).

Die bereits vor der Novelle bestehenden Spezialisierungen umfassen mind. 30 und max. 90 ECTS-Anrechnungspunkte.

Aus der gesetzlich vorgegebenen Notwendigkeit, für eine Karriere die vorgegebenen Spezialisierungen zu absolvieren, ergibt sich zum einen ein hoher Anreiz für Pflegende in allen Settings, an Weiterbildungen auf Hochschulebene teilzunehmen, und zum anderen für die Hochschulen das Interesse als tertiäre Bildungseinrichtungen entsprechende Angebote zu entwickeln. Für sich genommen führen die Spezialisierungen nicht zu einem akademischen Grad. Werden die Spezialisierungen jedoch als integrierter Bestandteil in Weiterbildungslehrgängen mit Bachelor- bzw. Masterabschluss eingebunden, stellt dies einen zusätzlichen Anreiz dar, zumindest für die Pflegenden, die die Zulassungsvoraussetzungen erfüllen. Die genannten Angebote können somit nicht nur die Entwicklung von Wissen und Handlungskompetenz fördern, sondern auch einen wertvollen Beitrag leisten, um die Akademisierung im Berufsfeld Pflege voranzutreiben und allen Pflegenden unabhängig von ihrer Erstausbildung die Chance zur Weiterentwicklung zu geben.

4 Mögliche Lösungswege zur Aufrechterhaltung der hochschulischen Weiterbildung in der Pflege

Das Problem, dass die Zugangsmöglichkeiten zu Studiengängen für Personen im Bereich der Pflege sehr unterschiedlich sind, und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Weiterbildung können nicht allein von den Hochschulen gelöst werden. Bei der Konzeption entsprechender Übergangsregelungen und/oder beim Ermöglichen eines entsprechenden Zugangs zur hochschulischen Weiterbildung für alle Pflegenden ist insbesondere der Gesetzgeber gefragt. Das Angebot zur Teilnahme an Weiterbildungs-Masterstudien muss aus Sicht der Autor*innen so lange bestehen, bis die Akademisierung in der grundständigen Pflegeausbildung in Österreich vollständig umgesetzt ist. Diese Forderung begründet sich in besonderen Erfordernissen für eine Generation, der eine große Berufserfahrung zugesprochen werden kann und ohne die das Gesundheits- und Pflegesystem nicht funktionieren würde.

Neben der Konzeption von temporären Lösungsansätzen können Hochschulen mit entsprechenden Angeboten dazu beitragen, dass auch Pflegenden, die nicht über die Matura und/oder über einen Bachelor-Abschluss verfügen, Weiterbildung auf Hochschulniveau ermöglicht wird. Hier bieten sich sogenannte Micro-Credentials an (vgl. HRK 2023). Durch ihren geringen zeitlichen Umfang lassen sich diese gut mit der Berufstätigkeit vereinbaren. So können Kompetenzen erworben werden, die unmittelbar in das Berufsfeld einfließen und ggf. in einem späteren Studiengang angerechnet werden können, sodass damit auch dessen Vereinbarkeit mit der Berufstätigkeit gewährleistet ist. Zum anderen sind die Hochschulen gefordert, Bachelor-Professional-Angebote für die aktuell noch sehr große Zahl an Pflegepersonen zu entwickeln, die nicht über die allgemeine Hochschulreife verfügen.

5 Weiterbildung und Partnerschaften

Potenzial zur Entwicklung und Etablierung von Weiterbildungsangeboten kann auch die Zusammenarbeit mit den Arbeitgeber*innen der Pflegenden, insbesondere den großen Träger*innen von Krankenhäusern und Alters- bzw. Pflegeheimen etc., bieten. Zwar ist der Anteil an den Gesamtausgaben für Weiterbildung in Österreich, der von den Arbeitgeber*innen übernommen wird, rückläufig und die Kosten für Weiterbildung werden zunehmend von den Arbeitnehmer*innen selbst getragen (vgl. Vogtenhuber et al. 2021), internationale Studien zeigen aber auch, dass die Arbeitgeber*innen bei der Weiterbildung zunehmend nicht mehr nur auf die Übernahme der Kosten setzen, sondern spezifische Partnerschaften mit Hochschulen eingehen, um die Bedürfnisse und Karrieremodelle des eigenen Unternehmens in die Weiterbildungsangebote zu implementieren (vgl. HolonIQ 2020).

Die Zusammenarbeit bietet dabei aus Sicht der Autor*innen auf allen Seiten Vorteile:

- Die Arbeitgeber*innen erhalten ein Ausbildungsprogramm auf aktuellem wissenschaftlichem Stand, welches den Anforderungen des eigenen Unternehmens entspricht. Dieses Angebot kann bei der Personalsuche beworben werden (Stichwort Employer Branding). Durch die Einbindung von in der Ausbildung erforderlichen Projekten und/oder die Bearbeitung von organisationsspezifischen Themen in Masterarbeiten etc. sind ein Transfer

aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse ins eigene Unternehmen und die unmittelbare Umsetzung in der Praxis möglich.

- Die Arbeitnehmer*innen bzw. Studierenden haben bei der Weiterbildung im eigenen Unternehmen in der Regel die Möglichkeit, Arbeitsstunden zu reduzieren, um ausreichend zeitliche Ressourcen zu haben. Auch eine Übernahme der Kosten ist in mehreren Fällen gegeben.
- Die Hochschulen haben einen gesicherten Zulauf an Studierenden und können aufbauend auf den Weiterbildungsangeboten die Kooperation ausweiten, wie z. B. im Bereich der Forschung.

Das Spektrum der möglichen Weiterbildungsangebote umfasst jegliche Angebotsformen von Micro-Credentials bis hin zu Weiterbildungs-Masterstudiengängen. Diese Betrachtung gilt natürlich nicht nur für den Bereich der Pflegewissenschaft, hat jedoch gerade in diesem Berufsfeld mit den oben beschriebenen Herausforderungen und aktuellen Rahmenbedingungen einer berufsbegleitenden Weiterbildung eine besonders hohe Relevanz und bietet große Chancen für alle Stakeholder.

6 Fazit

Bei den umfassenden Auswirkungen, die die Weiterbildungsnovelle auf die Hochschulen insgesamt hat, stellt die Perspektive der Pflegewissenschaft nur einen kleinen Teil dar. Dennoch ist dieser Aspekt berücksichtigenswert, da die Situation im Berufsalltag der Pflege auch vor der Corona-Pandemie bereits sehr angespannt war. Jetzt, nach einer drei Jahre andauernden Pandemie, stellt neben der hohen Arbeitsbelastung und der hohen Diversität von Berufsgruppen vor allem der Personalmangel eine große Herausforderung dar, sodass die Versorgungsqualität der Pflegeempfänger*innen leidet (vgl. z. B. Cartaxo et al. 2022). Das Vorhandensein von zielgruppenspezifischen und berufsorientierten Weiterbildungsangeboten schafft Entwicklungsmöglichkeiten und Karrierechancen und kann so einen Beitrag leisten, das Berufsfeld attraktiv zu gestalten, Menschen für diesen Beruf zu motivieren und vor allem längerfristig in diesem Berufsfeld zu halten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (Hrsg.) (2021): Arbeitsbedingungen in Pflegeberufen. Sonderauswertung des Österreichischen Arbeitsklima Index. Wien: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Cartaxo, Ana/Eberl, Inge/Mayer, Hanna (2022): Die MISSCARE-Austria-Studien, Teil II. In: HBScience 13 (Suppl. 2), 43–60.
- Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (Gesundheits- und Krankenpflegegesetz – GuKG), idgf. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011026>, abgerufen am 27.04.2023.
- HolonIQ (2020): The \$7B Global OPM and Academic PPP Market. Online unter: <https://www.holoniq.com/notes/the-7b-global-opm-and-academic-ppp-market>, abgerufen am 27.04.2023.
- HRK (2023): Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials. Online unter: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf, abgerufen am 12.06.2023.
- Vogtenhuber, Stefan/Juen, Isabella/Lasnigg, Lorenz (2021): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Wien: Institut für Höhere Studien.

Neue Formate in der Weiterbildung – Angebote unter Berücksichtigung der Erwartungen von Studierenden

Ergebnisse zweier Umfragen unter Studierenden der FH Burgenland Weiterbildung

von **Bettina Schauer-Frank, Nadja Rathmanner** und **Claudia Schlögl**

Das am 1. Oktober 2021 in Kraft getretene Gesetzespaket zur Neuordnung der hochschulischen Weiterbildung (BGBl I Nr. 177/2021) hat u. a. eine klare Abgrenzung akademischer Grade in der Weiterbildung von Abschlüssen in regulären Studiengängen zum Ziel. Zu diesem Zweck wurden zeitgleich auch gänzlich neue Abschlüsse vorgestellt. Einerseits die Bachelorgrade BA (CE) und BSc (CE) und die Mastergrade MA (CE) und MSc (CE). Durch den Zusatz „CE“ (Continuing Education) sollen nun Bachelor- und Mastergrade eindeutig der Weiterbildung zugeordnet werden können. Andererseits wurden die Abschlüsse Bachelor Professional (BPr) und Master Professional (MPr) eingeführt, um durch den Zusatz „Pr“ (Professional) die berufliche Qualifikation im Zugang auf den ersten Blick deutlich zu machen.

Zwar wurde dadurch die Angebotspalette an Abschlüssen in der Weiterbildung erhöht, doch gleichzeitig wurden die Zulassungsvoraussetzungen zu Hochschullehrgängen mit Masterabschluss verschärft. Das bewirkt eine Schmälerung des Zugangs zu Masterlehrgängen für jene Gruppen, die nicht unmittelbar im Anschluss an die Schulausbildung ein Studium beginnen, sondern erst später eine akademische Weiterbildung absolvieren möchten (Lebensbegleitendes Lernen).

Die Herausforderung für Hochschulen ist dadurch gewachsen und betrifft vor allem zwei Punkte: Erstens lösen die genannten Abschlüsse bereits bekannte, bestehende Formate ab. Die Nachfrage nach den neuen Formaten wird sich am Bildungsmarkt erst entwickeln müssen. Hier stellt sich durch die Neuaufstellung der Abschlüsse auch die Frage der internationalen Akzeptanz,

Vergleichbarkeit und damit auch der Gleichstellung zu bisherigen Formaten. Zweitens muss nun für Zielgruppen mit nichttraditionellen, individuellen (Aus-)Bildungs- und Erwerbsbiografien, die eine akademische Weiterbildung anstreben, ein neues Angebot geschaffen werden. Gerade in diesem Punkt muss die Durchlässigkeit das oberste Prinzip der Bildung bleiben.

Jakits und Meznik (2018) halten in ihrem Beitrag zur AQ Austria Jahrestagung 2017 fest, dass die Akademisierung berufserfahrener Personen einen wichtigen Faktor für die Beibehaltung und den gleichzeitigen Ausbau der Wettbewerbsfähigkeit auf europäischer Ebene darstellt.

Zur Ermittlung der aktuellen Bekanntheit der neuen Abschlüsse wurden von Studierenden der Fachhochschule (FH) Burgenland, die derzeit unter den Fachhochschulen in Österreich die größte Anzahl an Studierenden in Hochschullehrgängen aufweist (vgl. BMBWF 2022), im Rahmen einer Lehrveranstaltung zwei Umfragen unter Studierenden in der Weiterbildung durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Umfragen sollen dazu beitragen, das Weiterbildungsangebot der FH Burgenland unter den neuen Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse der Zielgruppen anzupassen.

1 Studierendenstruktur von Hochschullehrgängen an der FH Burgenland

Um einen Abgleich der potenziellen Zielgruppen der neuen Weiterbildungsformate mit den bestehenden Studierenden in der Weiterbildung vornehmen zu können, wird vorab die Studierendenstruktur der Hochschullehrgänge an der FH Burgenland und somit die Grundgesamtheit der Umfrage dargestellt.

Die Hochschullehrgänge der FH Burgenland sind leicht männlich dominiert (55 % männliche, 45 % weibliche Studierende). Der größte Anteil an Studierenden (40 %) ist zwischen 30 und 40 Jahre alt, 30 % sind zwischen 20 und 30 Jahre und 22 % zwischen 40 und 50 Jahre alt.

Rund 40 % der Bewerber*innen weisen als Zulassungsgrund einen international anerkannten inländischen oder ausländischen akademischen Studienabschluss einer Hochschule (zumindest einem Bachelor gleichwertig) auf. Alternative Zulassungsvoraussetzungen sind andere Ausbildungen auf Niveau 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens in Kombination mit einer mehrjährigen Berufserfahrung.

95 % der aktiven Studierenden in Hochschullehrgängen der FH Burgenland befinden sich derzeit in einem Lehrgang, der mit dem akademischen Grad Master of Business Administration (MBA) abschließt. Diese Lehrgänge haben zumeist einen Umfang von 60 ECTS-Anrechnungspunkten und werden gänzlich im Online-Format durchgeführt. Der Startzeitpunkt und die Einteilung des Studiums im Rahmen einer vorgegebenen maximalen Studierendauer können flexibel gewählt werden.

Aufgrund der Gesetzesnovelle (BGBl I Nr. 177/2021) gibt es nun neue Abschlüsse von Hochschullehrgängen. Die im Folgenden thematisierte Umfrage beleuchtet die Frage, wie die Änderung von vergebenen Titeln von den Studierenden aufgenommen wird. Dabei spielen einerseits Motive, eine Weiterbildung zu beginnen, und andererseits der Bekanntheitsgrad der neuen Angebote eine große Rolle. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden nach ihren Präferenzen hinsichtlich ECTS-Umfang, Format (Online- oder Blended-Learning-Format) und Finanzierung befragt. Ein zusätzlicher wichtiger Punkt waren die an den Abschluss geknüpften Erwartungen hinsichtlich Karrierechancen in Verbindung mit der Akzeptanz der neuen Abschlüsse am Arbeitsmarkt.

2 Ergebnisse der Umfrage zu den neuen akademischen Graden Master of Arts (Continuing Education) und Master of Science (Continuing Education)

Die Umfrage (Artner et al. 2022) wurde an der FH Burgenland im Rahmen der Lehrveranstaltung „Methodik der Onlineforschung“ des Studiengangs „Information, Medien und Kommunikation“ von Studierenden in Zusammenarbeit mit dem Lektor Mag. Peter Maderl online durchgeführt. Im Juni 2022 beantworteten 222 Absolvent*innen von Hochschullehrgängen der FH Burgenland den Fragebogen vollständig.

Die Mehrheit der Befragten (67 %) gehört zur Altersgruppe 30 bis 49 Jahre. Mit 65 % männlichen, 33 % weiblichen und 1 % diversen Personen spiegeln die Teilnehmenden die Studierenden in den Hochschullehrgängen der FH Burgenland sehr gut wider.

70 % der Befragten gaben an, im Moment eine Vollzeit-Anstellung zu haben, 13 % waren selbstständig. Mehr als die Hälfte der Befragten haben eine

Führungsposition inne (23 % Geschäftsführung, 38 % Abteilungsleiter*innen). Diese Ergebnisse sind mit jenen des IMH Weiterbildungsindex (WEBI) 2022 (vgl. IMH 2022, S. 10) vergleichbar, der den Stellenwert von beruflicher Aus- und Weiterbildung in Unternehmen misst. Befragt wurden Vorstände, Geschäftsführer*innen, Abteilungsleiter*innen und Mitarbeiter*innen aus österreichischen Unternehmen aller Branchen. Die Daten lassen den Schluss zu, dass umso mehr Weiterbildungen besucht werden, je höher die Position in der Unternehmenshierarchie ist. Nahezu die Hälfte der Geschäftsführer*innen (47,3 %) planten, 2022 mehr als drei Weiterbildungen zu besuchen (zum Vergleich zu 21,8 % im Jahr 2021). Unter den Bereichs- und Abteilungsleiter*innen waren es mehr als ein Drittel (36 %), die mehr als drei Weiterbildungen planen (im Vergleich zu 18 % im Jahr 2021).

Bezüglich der Finanzierung der Weiterbildung gaben 56 % der Studierenden in Hochschullehrgängen der FH Burgenland an, dass sie sich die hochschulische Weiterbildung selbst finanzieren. Eine Teilung der Kosten mit dem Arbeitgeber haben 32 % vereinbart. Nur bei 12 % der Befragten übernimmt der Arbeitgeber die gesamten Kosten.

Im Hinblick auf das Format von Lehrgängen in der Weiterbildung gaben knapp zwei Drittel der Teilnehmer*innen (64 %) an, dass sie reine Online-Lehrgänge bevorzugen.

Die akademischen Grade Master of Arts (Continuing Education) und MA of Science (Continuing Education) waren nur 30 % der Befragten bekannt. 70 % gaben an, noch nie etwas von diesen Abschlüssen gehört zu haben.

45 % der Befragten gaben an, grundsätzlich in Erwägung zu ziehen, einen weiteren Hochschullehrgang zu besuchen. Motive dafür sind folgende (gereiht nach Häufigkeit der Nennung):

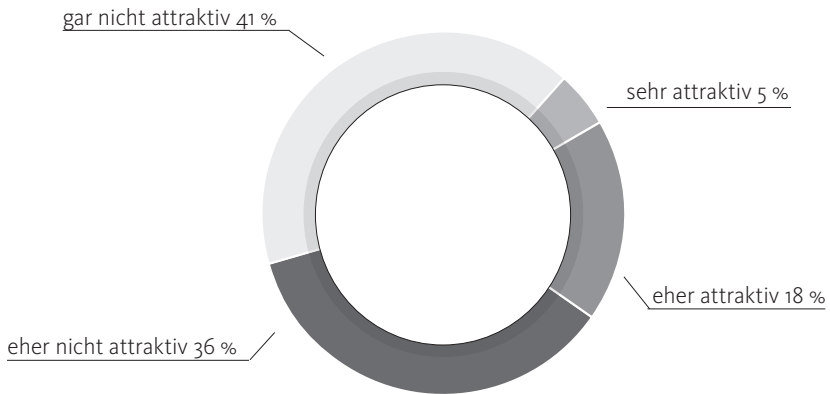
- Karriere-/Aufstiegchancen;
- praxisbezogenes Lernen;
- Erweiterung von wissenschaftlichen Kenntnissen;
- akademischer Grad.

Allerdings kann sich nur die Hälfte (53 %) derer, die einen weiteren Lehrgang besuchen möchten, vorstellen, einen Lehrgang mit dem Abschluss MA (CE) bzw. MSc (CE) unter den neuen Zugangsvoraussetzungen, nämlich mit einem vorher abgeschlossenen facheinschlägigen Bachelorstudium, zu absolvieren.

Nur 23 % der Befragten gaben an, die akademischen Grade MA (CE) und MSc (CE) im Vergleich zu den bestehenden akademischen Graden MBA

und Executive MBA (EMBA) attraktiv zu finden, wobei die Angabe „gar nicht attraktiv“ mit 41 % den höchsten Wert belegt, wie Abbildung 1 zeigt.

Abbildung 1: Attraktivität der Abschlüsse MA (CE) und MSc (CE) im Vergleich zu MBA und EMBA

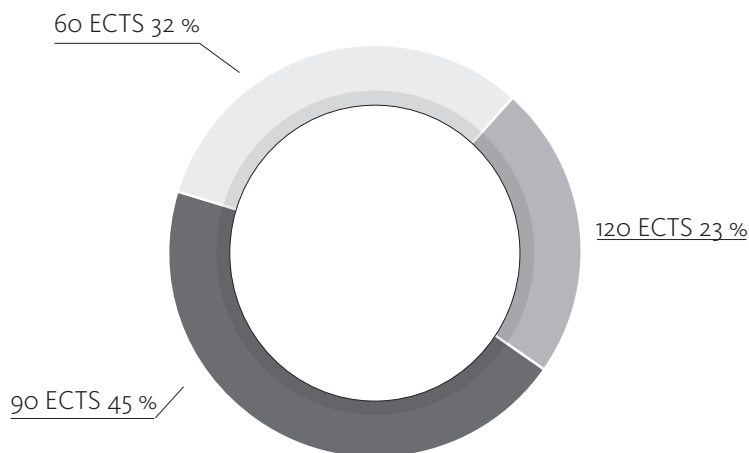


Quelle: Artner et al. 2022.

Zusätzlich wurden die Teilnehmenden dieser Umfrage gefragt, welchen ECTS-Umfang sie bevorzugen würden, würden sie einen weiteren Lehrgang besuchen. 41 % bevorzugten hier einen Umfang von 90 ECTS-Anrechnungspunkten, 32 % wählten 60 ECTS-Anrechnungspunkte. Wie Abbildung 2 zeigt, können sich nur 23 % der Befragten vorstellen, einen Folge-Lehrgang mit 120 ECTS-Anrechnungspunkten zu besuchen.¹

¹ „Der Arbeitsaufwand für außerordentliche Bachelorstudien hat 180 ECTS-Anrechnungspunkte und für außerordentliche Masterstudien 120 ECTS-Anrechnungspunkte zu betragen. Der Arbeitsaufwand für ein außerordentliches Masterstudium kann in Ausnahmefällen weniger ECTS-Anrechnungspunkte betragen, wenn dieses in Umfang und Anforderungen mit mehreren fachlich in Frage kommenden ausländischen Masterstudien vergleichbar ist.“ (§ 9 Abs. 2 FHG)

Abbildung 2: Bevorzugter ECTS-Umfang eines weiteren Hochschullehrgangs



Quelle: Artner et al. 2022.

Dass der akademische Grad in der Motivation, einen Hochschullehrgang zu besuchen, erst an vierter Stelle steht (s. oben) und andere Motive gewichtiger in der Entscheidung für Weiterbildung sind, lässt den Schluss zu, dass die Nachfrage durch die neuen Abschlüsse nicht geschmälert wird.

An der FH Burgenland Weiterbildung besteht aufgrund der erhobenen Daten die Sorge, dass Interessent*innen für Hochschullehrgänge die Zugangsvoraussetzungen für die neuen Formate nicht erfüllen. Daher müssen sowohl die FH Burgenland als auch andere Hochschulen Programme ausbauen, die auch Zielgruppen ohne Vorstudium bzw. Hochschulreife in die Weiterbildung inkludieren.

3 Ergebnisse der Umfrage zum neuen akademischen Grad Bachelor Professional

Eine weitere Online-Umfrage (Krammer et al. 2022) wurde an der FH Burgenland im Rahmen der Lehrveranstaltung „Methodik der Onlineforschung“ des Studiengangs „Information, Medien und Kommunikation“ von Studierenden in Zusammenarbeit mit Lektor Mag. Peter Maderl durchgeführt.

Dieses Mal wurde – im Gegensatz zur ersten Umfrage, in der Absolvent*innen befragt wurden – unter den aktiven Studierenden in den Hochschullehrgängen der FH Burgenland erhoben, ob diese Kenntnisse über den neuen Abschluss Bachelor Professional haben und für welche Zielgruppen dieses Format interessant sein könnte. Die Umfrage wurde ebenfalls im Juni 2022 durchgeführt.

55 % der Teilnehmenden waren männlich, 43 % weiblich. In den Altersgruppen von 21–25 Jahre, 26–30 Jahre, 31–35 Jahre, 36–40 Jahre und 41–45 Jahre waren die Teilnehmer*innen etwa gleichmäßig vertreten, wobei die Mehrheit der Befragten zwischen 31 und 35 Jahre alt war (21 %). Nur 16 % der Teilnehmenden waren über 46 Jahre alt.

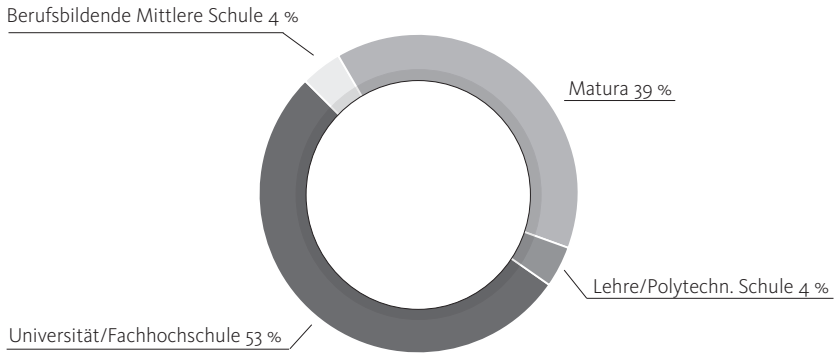
Am häufigsten vertreten (42 %) waren Befragte, die sich in einem qualifizierten Angestelltenverhältnis befinden, gefolgt von Führungskräften (29 %) und dem Führungskräftenachwuchs (10 %).

Knapp ein Drittel (32 %) der Befragten gab an, vor der Umfrage schon vom Abschluss Bachelor Professional gehört zu haben. Über zwei Drittel (68 %) war dieser Titel nicht bekannt.

60 % der Befragten wünschen sich einen Bachelor Professional, der ausschließlich online abgehalten wird und unabhängig von Semestern auch jederzeit begonnen werden kann.

Für fast zwei Drittel der Befragten (60 %) ist ein akademischer Abschluss wichtig, über ein Drittel (40 %) beurteilt einen akademischen Grad als nicht wichtig. Wie in Abbildung 3 ersichtlich ist, bringen 53 % der Befragten eine Ausbildung an einer Universität oder Fachhochschule mit. An zweiter Stelle folgt mit 39 % die Matura als höchster Bildungsabschluss.

Abbildung 3: Höchster Bildungsabschluss der Teilnehmer*innen in Hochschullehrgängen der FH Burgenland



Quelle: Krammer et al. 2022.

83 % der Teilnehmer*innen gaben an, dass sich die beruflichen Chancen mit dem Abschluss Bachelor Professional erhöhen. Als Vorteile dieses akademischen Titels wurden – gereiht nach Häufigkeit der Nennung – folgende Punkte genannt:

- höhere berufliche Chancen und Vorteile bei der Jobsuche;
- Weiterentwicklung innerhalb des Unternehmens;
- Berechtigung zum Masterstudium;
- mehr Gehalt aufgrund eines akademischen Grades;
- gutes Netzwerk unter Studierenden;
- Unterstützung bei Herausforderungen im Job;
- Zugang zu Aufträgen, die man aktuell nicht durchführen kann.

Als Zielgruppen für einen Bachelor Professional werden folgende Gruppen – gereiht nach Häufigkeit der Nennung – angegeben:

- Arbeitnehmer*innen, die nach jahrelanger Berufserfahrung akademische Bildung anstreben;
- Personen, die in jungen Jahren keine Möglichkeit für akademische Bildung hatten;
- Arbeitnehmer*innen, die eine höhere Position im Unternehmen anstreben;
- Mitarbeiter*innen von Unternehmen, die ihre Mitarbeiter*innen fördern möchten;

- zukünftige Führungskräfte, die noch zusätzliche Qualifikationen benötigen;
- Selbstständige, die noch zukünftige Qualifikationen benötigen.

Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, dass der Bachelor an sich als Türöffner für den weiteren akademischen Weg Richtung Masterstudium eingestuft wird. Durch die Verschärfung der Zugangsbedingungen für die neuen Masterabschlüsse wird der Bachelor Professional deutlich als Möglichkeit wahrgenommen, um ohne Hochschulreife ein Studium zu beginnen.

4 Fazit

Die Daten der beiden Umfragen lassen den Schluss zu, dass die neu geschaffenen Abschlüsse in der Weiterbildung zwar auf Interesse stoßen, es jedoch auch eine Beunruhigung hinsichtlich der eingegrenzten Zugangsbedingungen gibt.

Viele der Studierenden in der Weiterbildung an der FH Burgenland werden einen Hochschullehrgang mit Abschluss MA (CE) bzw. MSc (CE) aufgrund der geänderten Zulassungsvoraussetzungen nicht mehr besuchen können. 60 % der derzeit an der FH Burgenland in Hochschullehrgängen inskribierten Studierenden verfügen nicht über einen akademischen Erstabschluss und erfüllen damit die Zulassungsvoraussetzungen für die neuen Masterprogramme nicht.

Wie in beiden Umfragen klar zu sehen ist, werden Formate bevorzugt, die ausschließlich online und zeitlich flexibel stattfinden und maximal 90 ECTS-Anrechnungspunkte umfassen. Die Möglichkeit, einen Bachelor Professional mit 180 ECTS-Anrechnungspunkten abzuschließen, stellt für den Großteil der Studierenden in ihrem derzeitigen Lebensabschnitt aufgrund beruflicher und privater Verpflichtungen keine Option dar.

Darüber hinaus gibt es bei den Abschlüssen, die Thema der ersten Umfrage waren, eine weitere Hürde in den Zulassungsbedingungen: Es wird nicht nur ein akademischer Erstabschluss gefordert (§ 9 Abs. 7 FHG), sondern ein fachlich einschlägiger Bachelor macht den Weg zum Masterstudium erst möglich. Für Studierende mit fachfremder akademischer Vorbildung, wie zum Beispiel ausgebildete Techniker*innen oder Mediziner*innen, ist oftmals der nachweisliche Erwerb betriebswirtschaftlicher Grundkenntnisse und

Leadership-Kompetenzen essenziell, um Führungspositionen einnehmen zu können. Diese Gruppe konnte solche Kompetenzen bis dato im Rahmen kompakter MBA-Programme erwerben.

Um das Lebenslange Lernen weiterhin zu fördern und zu ermöglichen, wird die FH Burgenland auch in Zukunft Möglichkeiten für jene schaffen, die einen akademischen Weiterbildungsweg einschlagen möchten. In Zukunft wird vermutlich kleineren Zertifikaten mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Durch ein modulares Modell sollen neue Wege eröffnet werden. Der allgemeine Trend hin zu Kleinformaten, Baukastensystemen wie die unter anderem in der Schweiz gebräuchlichen Abschlüsse Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) und kumulativen Modellen wird im vorliegenden Sammelband im Beitrag von E. Wilhelm ausführlich dargestellt. Aktuell gibt es dafür in Österreich zwar keine klaren Regelungen, jedoch ist der gesetzliche Rahmen weitgehend gegeben. Das Ziel sollte sein, dass Bildung lebenskompatibler und flexibler gestaltet wird – hinsichtlich Ort, Format (Online-, Blended-Learning- oder Präsenz-Formate), zeitlicher Einteilung und Kombinationsmöglichkeiten.

Es bleibt offen, wie die neuen Abschlüsse national und international von Studierenden und vom Arbeitsmarkt angenommen werden. Die referierten Ergebnisse deuten darauf hin, dass den Gruppen aus bildungsferner Herkunft zweifellos und schnellstmöglich weitere Alternativen der akademischen Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden müssen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Artner, Lena/Conrad, Nathalie/Hackl, Katharina/Hompasz, Celine (2022): Attraktivität des Master Continuing Education. Umfrage im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bachelorstudiengang Information, Medien & Kommunikation (BIMK SS2022) an der FH Burgenland.
- Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die „Diplomatische Akademie Wien“ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden, BGBl I Nr. 177/2021. Online unter: www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2021/177, abgerufen am 25.12.2022.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Statistisches Taschenbuch – Hochschulen und Forschung 2022. Online unter: [https://unidata.gv.at/Publikationen/Berichtswesen%20BMBWF/Statistisches%20Taschenbuch/Statistisches%20Taschenbuch%202022%20\(interaktiv\).pdf](https://unidata.gv.at/Publikationen/Berichtswesen%20BMBWF/Statistisches%20Taschenbuch/Statistisches%20Taschenbuch%202022%20(interaktiv).pdf), abgerufen am 12.07.2023.
- IMH (2022): IMH Weiterbildungsindex 2022. Online unter: https://www.imh.at/fileadmin/user_upload/Bilder/WEBI/2023/WEBI_2023.pdf, abgerufen am 12.07.2023.
- Jakits, Reinhard/Meznik, Michael (2018): Durchlässigkeit durch Anrechnung von Kompetenzen. In: AQ Austria (Hrsg.): Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017. Wien: Facultas, 53–55.
- Krammer, Christin/Kreconic, Isidora/Moro, Sabrina/Ritter, Franz/Vrab, Miriam (2022): Neuer akademischer Grad Bachelor Professional. Umfrage im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bachelorstudiengang Information, Medien & Kommunikation (BIMK SS2022) an der FH Burgenland.

Micro-Credentials an Hochschulen: Überblick und Diskussion qualitätsrelevanter Fragestellungen in Österreich

von **Agnes Witzani** und **Reinhard Jakits**

Micro-Credentials haben in den letzten Jahren zusehends an Bedeutung im Europäischen Bildungsraum gewonnen. Der Rat der Europäischen Union begründet das mit der Notwendigkeit, dass „immer mehr Menschen in Europa ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf den neuesten Stand bringen und verbessern müssen, um Lücken zwischen der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung und dem Bedarf einer Gesellschaft und eines Arbeitsmarkts im Wandel zu schließen“ (Rat der Europäischen Union 2022, S. 1). Auf Ebene des Nationalen und Europäischen Hochschulraums (EHR) werden Micro-Credentials als Möglichkeit diskutiert, Lebensbegleitendes Lernen besser verfügbar und zugänglich zu machen sowie Lebens- und Karrierewege flexibel zu gestalten (vgl. MICROBOL 2022). Als Micro-Credential wird die Bestätigung bzw. das Zertifikat (englisch: credential) bezeichnet, die bzw. das man nach Absolvierung einer weniger umfangreichen Lerneinheit erhält. Der Begriff Micro-Credential wird aber auch synonym für das Lernangebot an sich verwendet.

Eine Befragung an österreichischen Hochschulen, die im Sommer 2022 durch den OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung durchgeführt wurde, hat ergeben, dass 20 Hochschulen in Österreich bereits über Bildungsangebote verfügten, die der Definition von Micro-Credentials entsprechen, allerdings gaben nur vier davon an, auch die Bezeichnung „Micro-Credential“ zu verwenden. Weitere 17 % der befragten Hochschulen gaben an, dass solche Bildungsangebote aktuell intensiv diskutiert werden und es konkrete Pläne zur Einführung gibt.¹

¹ Befragt wurden alle Hochschulleitungen österreichischer Hochschulen aller Sektoren (öffentliche Universitäten, Fachhochschulen, private Hochschulen und Privatuniversitäten, Pädagogische Hochschulen). Bei einer Rücklaufquote von im Schnitt 79 % kann von einem repräsentativen Bild der Situation von Micro-Credentials in Österreich zum angegebenen Zeitpunkt ausgegangen werden (vgl. OeAD 2023, S. 6 f.).

Die aktuelle Diskussion zur Umsetzung von Micro-Credentials zeigt, dass es an Hochschulen noch eine Reihe von Unsicherheiten und offenen Fragen gibt. Dazu zählen die rechtliche Einordnung von Micro-Credentials, die in keinem Hochschulgesetz Erwähnung finden, und ihre Abgrenzung zu anderen Weiterbildungsangeboten, Fragen zur Ausgestaltung der Qualitätssicherung von Micro-Credentials sowie Unsicherheiten in Bezug auf die Anerkennung und Kumulierbarkeit von Micro-Credentials. Die Autor*innen dieses Beitrags haben in mehreren Arbeitsgruppen zur Umsetzung von Micro-Credentials auf europäischer Ebene² mitgearbeitet und die AQ Austria ist aktiv am Diskurs zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich³ beteiligt. Diese Erfahrungen sind zusammen mit der Expertise der Autor*innen im Bereich Qualitätssicherung Grundlage für die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen zur Umsetzung von Micro-Credentials. Ziel des Beitrags ist es, die Erfahrungen aus den europäischen Projekten mit dem österreichischen Kontext zu verknüpfen und die Erkenntnisse insbesondere in Bezug auf die Qualitätssicherung von Micro-Credentials einem breiteren Publikum zur Verfügung zu stellen.

Der vorliegende Beitrag fasst dafür zunächst den Stand der aktuellen Diskussion auf Grundlage der relevanten Quellen auf europäischer und nationaler Ebene in einem Überblick zusammen, erörtert die wesentlichen Charakteristika von Micro-Credentials unter Berücksichtigung der österreichischen Rahmenbedingungen und fokussiert auf die Qualitätssicherung von Micro-Credentials sowie ihre Ausgestaltung im österreichischen Qualitätssiche-

-
- 2 Die Autor*innen dieses Beitrags sind Mitglieder der Working Group on Quality Assurance of Micro-credentials im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Implementation and Innovation in Quality Assurance through Peer learning“ (IMINQA) (<https://ehea.info/page-TPG-C-on-QA-Meetings-2021-2024>, abgerufen am 23.08.2023) und der ENQA-Arbeitsgruppe „Quality Assurance of Micro-Credentials“ (<https://www.enqa.eu/working-groups/>, abgerufen am 23.08.2023), deren Abschlussbericht „Expectations within the context of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ im Herbst 2023 erscheinen wird. Zudem hat Barbara Birke (AQ Austria) als Expertin an der Zukunftswerkstatt Microcredentials des MODUS-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland mitgearbeitet. <https://www.hrk-modus.de/projekt/zukunftswerkstaetten/microcredentials/>, abgerufen am 02.08.2023.
 - 3 Die AQ Austria war Teil der 2021 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingerichteten Begleitgruppe zum Thema Micro-Credentials und ist aktuell über die Bologna Follow-Up Gruppe an der Erarbeitung von Empfehlungen zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich beteiligt. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Europ%C3%A4ischer-Hochschulraum/Die-Themen-des-Europ%C3%A4ischen-Hochschulraums/Microcred.html>, abgerufen am 02.08.2023.

rungssystem. Abschließend diskutieren die Autor*innen aus ihrer Perspektive offene Fragestellungen zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich und liefern damit einen Beitrag zur aktuellen Diskussion.

1 Hintergrund zur aktuellen Diskussion

Micro-Credentials sind kein neues Phänomen. Kurzformatige Lehr- und Lernangebote, die auf den Bedarf an Umschulung und Weiterbildung abzielen, haben eine lange Tradition in den verschiedenen Bildungsbereichen. Das betrifft nicht nur den Hochschulbereich, sondern auch Bildungsangebote von außerhochschulischen Weiterbildungsanbietern sowie von alternativen und unabhängigen Bildungsorganisationen.

Die aktuelle Aufmerksamkeit für Micro-Credentials ergibt sich aus der Notwendigkeit, Arbeitskräfte aus- und weiterzubilden bzw. umzuschulen, um auf einen sich rasch verändernden Arbeitsmarkt zu reagieren. Die Gründe für diese Veränderungen in der jüngeren Vergangenheit hängen v. a. mit der Erholung von der COVID-19-Pandemie sowie mit dem sogenannten digitalen und grünen Wandel zusammen. Diese Veränderungen und Entwicklungen haben dazu geführt, dass sich die Formen und Formate, wie gelernt und gearbeitet wird, stark verändert haben. Damit einher geht die Notwendigkeit, dass die Menschen besser gerüstet sein müssen, um aktuelle und künftige Herausforderungen bewältigen zu können (vgl. Rat der Europäischen Union 2022).

In diesem Kontext werden Micro-Credentials als eine schnelle und flexible Lösung gesehen, um relativ rasch und gezielt den benötigten Ausbildungsbedarf zu decken, der für neue Bereiche und Formen der Arbeit nötig ist. Im Hochschulbereich sollen Micro-Credentials dazu beitragen, das Angebot an Lebenslangem Lernen zu erweitern und zu diversifizieren, um individuelle Lernwege zu ermöglichen und den Zugang zur Hochschulbildung für Studierende mit unterschiedlichen Bildungshintergründen und -voraussetzungen zu erweitern (vgl. MICROBOL 2022).

Als Ausgangspunkt der aktuellen Entwicklungen im EHR kann das sogenannte Rom-Kommuniqué betrachtet werden. Darin haben die Bildungsminister*innen des EHR im Jahr 2020 die Bologna Follow-Up Gruppe⁴ gebeten, zu

4 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Europ%C3%A4ischer-Hochschulraum/Bologna-Prozess/Stakeholder.html>, abgerufen am 02.08.2023.

untersuchen, wie und in welchem Umfang kleine und flexible Lerneinheiten von Hochschulen mithilfe der Instrumente⁵ des EHR definiert, entwickelt, umgesetzt und anerkannt werden können (vgl. EHEA 2020). Hierfür wurde das Erasmus+-Projekt MICROBOL⁶ (2020–2022) durchgeführt, das sich konkret damit beschäftigt hat, wie die bestehenden Instrumente des EHR genutzt werden können und/oder angepasst werden müssen, um auf Micro-Credentials anwendbar zu sein. Das Ergebnis dieses Projekts ist das „Common Framework for Micro-credentials in the EHEA“ (MICROBOL 2022), das im März 2022 veröffentlicht wurde und einen Überblick darüber gibt, wie Micro-Credentials in den EHR integriert werden können.

Parallel dazu hat die Europäische Kommission eine Konsultationsgruppe mit Expert*innen für Hochschulbildung eingesetzt, mit dem Ziel, zu untersuchen, wie ein „Europäischer Ansatz für Micro-credentials“ (Europäische Kommission 2021) im Europäischen Hochschulraum umgesetzt werden kann.

Die Ergebnisse dieser beiden Initiativen sind in weiterer Folge in die „Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Micro-credentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ (Rat der Europäischen Union 2022) eingeflossen, in der eine einheitliche Definition, Standards und Grundprinzipien bei der Gestaltung und Ausstellung von Micro-Credentials, die EU-weit Gültigkeit haben, formuliert wurden.

Neben diesen Initiativen haben sich auch viele andere Institutionen mit dem Thema Micro-Credentials befasst und ihre eigenen Dokumente, Stellungnahmen und Positionen zu einem Zeitpunkt verfasst, zu dem es die Empfehlung des Rates der Europäischen Union (2022) noch nicht gegeben hat. So haben auch Vertreter*innen des österreichischen Hochschulsystems gemeinsam mit dem Ministerium ein Positionspapier erarbeitet und im Dezember 2021 veröffentlicht (BMBWF 2021).⁷ Im Jahr 2023 hat die nationale

5 Qualifications frameworks (EQF, NQR), European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the Lisbon Recognition Convention, the Diploma Supplement (LRC), and the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

6 MICROBOL project – Micro-credentials linked to the Bologna key commitments, <https://microbol.microcredentials.eu/>, abgerufen am 20.02.2023.

7 Die AQ Austria war Teil der Begleitgruppe, die das Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung zum Thema Micro-Credentials erarbeitet hat. Weitere Informationen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Europ%C3%A4ischer-Hochschulraum/Die-Themen-des-Europ%C3%A4ischen-Hochschulraums/Microcred.html>, abgerufen am 02.08.2023.

Bologna Follow-Up Gruppe, zu der auch Vertreter*innen der AQ Austria zählen, Empfehlungen zur Umsetzung von Micro-Credentials an österreichischen Hochschulinstitutionen erarbeitet, welche auch die weiteren europäischen und nationalen Entwicklungen berücksichtigen.⁸ Kürzlich abgeschlossene und laufende Projekte zur Umsetzung von Micro-Credentials auf europäischer Ebene, an denen die AQ Austria beteiligt war und ist, sind außerdem die „Zukunftswerkstatt Microcredentials“ des MODUS-Projekts der Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland, das Erasmus+-Projekt „Implementation and Innovation in Quality Assurance through Peer learning“ (IMINQA) und die ENQA Arbeitsgruppe „Quality Assurance of Micro-Credentials“.⁹

In weiterer Folge werden die bisher erläuterten Dokumente als hauptsächliche Quellen herangezogen, da sie in Bezug auf die Definition und Charakteristika von Micro-Credentials wegweisende Bedeutung haben und Grundlagen für die Diskussion im österreichischen Hochschulraum sind.

2 Definition und Charakteristika von Micro-Credentials unter Berücksichtigung der österreichischen Rahmenbedingungen

Definition von Micro-Credentials

An einer allgemeinen Definition für Micro-Credentials wurde lange in unterschiedlichen Kontexten gearbeitet. Mittlerweile kann die Definition der „Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Micro-credentials

8 Die Empfehlung der nationalen Bologna Follow-Up Gruppe zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich sind abrufbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Europ%C3%A4ischer-Hochschulraum/Die-Themen-des-Europ%C3%A4ischen-Hochschulraums/Microcred.html>, abgerufen am 19.10.2023.

9 Links zu den genannten Projekten siehe Fußnote 2.

für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“¹⁰ als jene Definition genannt werden, die einen sehr breiten Konsens schafft. Das liegt in erster Linie daran, dass sie alle wichtigen Charakteristika von Micro-Credentials berücksichtigt, zeitgleich jedoch die konkrete Ausgestaltung (z. B. in Bezug auf den Umfang von Micro-Credentials) den Ländern überlässt.

Für ein einheitliches Verständnis von Micro-Credentials auf europäischer Ebene ist es wichtig, im Sinne der Transparenz, Durchlässigkeit und Anerkennung auch einheitliche Elemente für deren Beschreibung anzuwenden. In der EU-Ratsempfehlung wird die Anwendung einer Reihe gemeinsamer europäischer Standardelemente zur Beschreibung von Micro-Credentials empfohlen. Diese Standardelemente umfassen persönliche Angaben zur*zum Lernenden, zur ausstellenden Institution bzw. Organisation sowie zum Micro-Credential selbst. Die Angaben zum Micro-Credential sollen u. a. eine transparente und valide Beschreibung des Micro-Credentials enthalten sowie Informationen über die Lernergebnisse, den erforderlichen Workload und die Voraussetzungen, die für eine Teilnahme vorgesehen sind. Weiters beinhalten diese Angaben Informationen zum Abschlussniveau, zur Art der Beurteilung und zur Form der Teilnahme an der Lernaktivität (vgl. Rat der Europäischen Union 2022).

Umfang von Micro-Credentials

Die EU-Ratsempfehlung gibt keine Empfehlung zum Umfang eines Micro-Credentials ab, sondern definiert es als „Nachweis über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat“ (Rat der Europäischen Union 2022, S. 5). Im Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung wurde ein Rahmen von

10 „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. Lernere Erfahrungen, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, 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. 5)

3–15 ECTS-Anrechnungspunkten als Spielraum für Micro-Credentials definiert (vgl. BMBWF 2021), an dem auch in der aktuellen Diskussion der nationalen Bologna Follow-Up Gruppe zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich festgehalten wird. Im internationalen Vergleich ist ein Umfang von bis zu 30 ECTS-Anrechnungspunkten bei unterschiedlichen Pilotprojekten üblich (vgl. Rentzsch 2023, S. 19), allerdings sieht auch die AQ Austria einen Umfang von 15 ECTS-Anrechnungspunkten als geeignete Obergrenze für „wenig umfangreiche Lernformate“, wie die Definition der EU-Ratsempfehlung formuliert. 30 ECTS-Anrechnungspunkte würden bereits dem Workload eines üblichen Studiensemesters entsprechen, was nicht mehr als „wenig umfangreich“ definiert werden kann. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kommt sogar zum Ergebnis, dass ein Umfang von 1–5 ECTS-Anrechnungspunkten für Micro-Credentials und 5–30 ECTS-Anrechnungspunkten für Micro-Degrees begründet sei (vgl. Rentzsch, S. 20). Die Ergebnisse einer europaweiten Umfrage der Working Group on Quality Assurance of Micro-credentials im Rahmen des Erasmus+-Projekts „Implementation and Innovation in Quality Assurance through Peer learning“ (IMINQA) vom Herbst 2022 zeigen, dass 5–15 ECTS-Anrechnungspunkte einen angemessenen Umfang für die Ausstellung von Micro-Credentials darstellen.¹¹

Anerkennung, Kumulierbarkeit und Übertragbarkeit von Micro-Credentials

Wesentliche Charakteristika von Micro-Credentials sollen laut Empfehlung des Rates Kumulierbarkeit (engl. stackability) und Übertragbarkeit (engl. portability) sein.

Kumulierbarkeit von Micro-Credentials bedeutet, dass verschiedene Micro-Credentials kombiniert werden können und logisch aufeinander aufbauen, damit eine umfassendere Qualifikation ggf. mit akademischem Abschluss daraus entsteht. Diese Kumulierbarkeit könnte auch im Rahmen der Anerkennung von Kompetenzen auf Studiengänge genutzt werden. In Bezug

11 Die Autor*innen dieses Beitrags sind Mitglieder der erwähnten Working Group on Quality Assurance of Micro-credentials und waren an der Durchführung der Umfrage und Erstellung des Desk Research Reports im Zeitraum 2022–2023 beteiligt. Der Desk Research Report: Approaches to Quality Assurance of Micro-Credentials. A report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area. Online unter https://ehea.info/Upload/IMINQA_MC_report_Approaches_to_Quality_Assurance_of_Micro_credentials.pdf, abgerufen am 19.10.2023.

auf das „Zusammentragen“ von Micro-Credentials bis zur BA- oder MA-Ebene haben Hochschulen teilweise die Befürchtung, dass die Sinnhaftigkeit fachlich aufgebauter und zusammenhängender Curricula verloren gehen würde. Micro-Credentials stellen aber keinen Ersatz für formale Qualifikationen dar, sondern sollen diese ergänzen. Gemäß EU-Ratsempfehlung besteht auch kein Anspruch auf das Kumulieren von mehreren Micro-Credentials zu einer größeren Qualifikation. Die Entscheidung Micro-Credentials zu kumulieren liegt bei der anerkennenden Hochschule unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen (vgl. Rat der Europäischen Union 2022).

Je nach Perspektive – als anbietende oder anerkennende Institution – stehen Hochschulen vor unterschiedlichen Herausforderungen. Insbesondere im Hinblick auf die Anerkennung von Micro-Credentials haben viele Hochschulen die Sorge vor zu vielen Anträgen auf Anerkennung und mangelnden Ressourcen sowie vor fehlender Erfahrung in Bezug auf die Kumulierbarkeit von Micro-Credentials.

Eine Möglichkeit, der Kumulierbarkeit entgegenzukommen, wäre, bereits bei der Entwicklung von Micro-Credentials die Kombinierbarkeit mit anderen Micro-Credentials mitzudenken und zu überlegen, wie diese in das breite Angebot von Hochschulen integriert werden können bzw. welchen Mehrwert sie für bestehende Studienprogramme bringen würden (vgl. MICROBOL 2022). Mit Herausforderungen der Anerkennung von Micro-Credentials hat sich die HRK in einer Zukunftswerkstatt auseinandergesetzt und u. a. Empfehlungen dazu publiziert, die für die qualitätsgesicherte Entwicklung und Durchführung von Anerkennungsverfahren relevant sind. Die Anerkennung von Micro-Credentials soll erleichtert werden, indem sie anhand der bekannten Standardelemente transparent beschrieben werden. Eine Empfehlung für eine flexible Studiengangsgestaltung ist es, sogenannte Container-Module oder Mobilitätsfenster bereits bei der Curriculumsgestaltung vorzusehen, die die Anerkennung von ggf. kumulierten Micro-Credentials auf ein Studium ermöglichen (vgl. HRK 2023, S. 20 und 26).

Eine Kumulierbarkeit auf gesamte Hochschulstudien ist in Österreich rechtlich zwar möglich,¹² aber eher unwahrscheinlich. Wie auch die HRK (2020) festgehalten hat, ist die in einem Studiengang zu erreichende „Gesamtqualifikation nicht allein die Summe von Einzelnachweisen“ (HRK 2020, S. 17). Daher sei es auch notwendig, Lösungen für eine sinnvolle Kumulierbarkeit von Micro-Credentials zu finden, die der Idee von flexiblen Lernwegen gerecht werden.

Von Übertragbarkeit spricht man, wenn die Inhaber*innen von Micro-Credentials diese in einem System ihrer Wahl speichern und somit mit anderen Parteien, wie etwa potenziellen Arbeitgeber*innen oder Hochschulen (national oder länderübergreifend), austauschen können. Dabei ist es wesentlich, dass alle an dem Austausch beteiligten Parteien in der Lage sind, den Inhalt des Micro-Credentials zu verstehen (sowohl sprachlich als auch die Lernergebnisse betreffend) und dass die Authentizität überprüft werden kann. Das wäre z. B. über das Anlegen von digitalen Lernkonten oder Plattformen wie etwa Europass möglich.

Micro-Credentials als Angebote der hochschulischen Weiterbildung

Eigenständige, kurze Lernformate, die zur Ausstellung eines Micro-Credentials führen, können von österreichischen Hochschulen im Rahmen der hochschulischen Weiterbildung angeboten werden. Wie in den Erläuterungen zur Regierungsvorlage des „Weiterbildungspakets“ (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP) festgehalten, können Hochschulen im Rahmen ihrer hochschulischen Autonomie Universitätslehrgänge bzw. Hochschullehrgänge einrichten, die verschiedene Formate umfassen und sich in Inhalten, Zielgruppen, Dauer, Zulassungsvoraussetzung und Abschlüssen unterscheiden können. Diese Formate können von Seminaren, Kursen, Zertifikatslehrgängen, modularen Angeboten bis hin zu Universitätslehrgängen bzw. Hochschullehrgängen mit Bachelor- oder Masterabschluss reichen und sollen sich an den individuellen Profilen der Hochschulen bzw. an den institutionellen Strategien zum Lebensbegleitenden

12 Gem. § 78 Abs. 1 UG, § 56 Abs. 1 Z 2 lit. a HG und § 12 Abs. 1 FHG sind positiv beurteilte Prüfungen bzw. Studienleistungen, die an einer anderen postsekundären Bildungseinrichtung erworben wurden, unbegrenzt anzuerkennen, wenn kein wesentlicher Unterschied hinsichtlich der Lernergebnisse besteht. Ausgenommen davon ist die Anerkennung von wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeiten, gem § 85 Abs. 1 UG und § 57 Abs. 1 HG ist die Anerkennung von wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeiten unzulässig.

Lernen orientieren (vgl. ErläutRV 945 BlgNR 27. GP, S. 8 f.). Die Angebote der hochschulischen Weiterbildung müssen sich im fachlichen Wirkungsbereich bzw. im Bereich der akkreditierten Studien befinden, die Materien-gesetze machen allerdings keine Vorgaben in Bezug auf den Umfang (ECTS-Anrechnungspunkte) von Formaten zur hochschulischen Weiterbildung. Geregelt in Bezug auf Zulassung, Umfang und Abschluss sind lediglich Angebote, die zu einer akademischen Bezeichnung (möglich ab 60 ECTS-Anrechnungspunkte) oder einem Bachelor- oder Master-Abschluss führen. Aufgrund ihres geringeren Umfangs sind Micro-Credentials davon nicht umfasst. Jedenfalls gilt für alle Angebote der hochschulischen Weiterbildung, dass sie in die hochschul-interne Qualitätssicherung und -entwicklung einzubinden sind – unabhängig von Abschlussgrad und Umfang.¹³

Der Begriff „Micro-Credential“ kommt in den relevanten Hochschulge-setzen auch nicht vor, jedoch steht es Hochschulen frei, entsprechende Nach-weise über die Lernerfahrung auszustellen, die den Standardelementen von Micro-Credentials folgen, inkl. der Angabe von ECTS-Anrechnungspunkten. Wie auch Elmar Pichl in seinem Beitrag im vorliegenden Sammelband festhält, gibt der rechtliche Status quo alle notwendigen Freiheiten.

Bei der Ausarbeitung von Micro-Credentials können Hochschulen sich jedenfalls an ihren individuellen Strategien für Lebensbegleitendes Lernen orientieren. Die Entwicklung von Micro-Credentials kann dabei auf unter-schiedliche Weise erfolgen. So können Hochschulen Micro-Credentials entweder aus dem Rahmen von bereits existierenden Studienprogrammen herauslösen und separat anbieten oder diese als eigenständige sogenannte Stand-alone-Kurzprogramme neu entwickeln. Neu entwickelte Micro-Cre-dentials können zudem auch in Zusammenarbeit mit externen Kooperations-partnern erstellt werden, um gezielt auf bestimmte Bedarfe, z. B. aus der Wirt-schaft, reagieren zu können (vgl. MICROBOL 2021).

13 Die relevanten Gesetzesstellen zur hochschulischen Weiterbildung zur weiteren Infor-mation: § 9 FHG für Fachhochschulen, §§ 56, 70 UG für Universitäten, § 10a PrivHG für Privathochschulen und Privatuniversitäten sowie § 39 HG für Pädagogische Hochschulen.

3 Qualitätssicherung von Micro-Credentials

Der Qualitätssicherung kommt im Hochschulwesen eine bedeutende Rolle zu. Sie trägt dazu bei, das Vertrauen in und die Akzeptanz von Lehr- und Lernangeboten zu stärken, und führt dadurch zu mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Anerkennung von Abschlüssen, Studiengängen und anderen Studienangeboten im Europäischen Hochschulraum (EHR). Der EU-Ratsempfehlung folgend, sollen Micro-Credentials durch eine Qualitätssicherung gestützt werden, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert. Es wird empfohlen, durch die Anwendung, Anpassung und Entwicklung von Qualitätssicherungsmechanismen für Micro-Credentials deren Qualität und Transparenz zu unterstützen (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, S. 7).

In Bezug auf das Hochschulsystem hat die Qualitätssicherung dementsprechend in Übereinstimmung mit den Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) und den Empfehlungen für den Europäischen Qualifikationsrahmen zu erfolgen. Die ESG gelten für alle Studienangebote im EHR, unabhängig von Format oder Ort, an dem sie angeboten werden (vgl. ESG 2015). Sie sind demnach auch für die Qualitätssicherung von Micro-Credentials anwendbar, wie bereits im Zuge mehrerer Projekte bestätigt wurde (vgl. MICROBOL 2021; ENQA working group 2023).

3.1 Externe Qualitätssicherung von Micro-Credentials

Hervorgehoben wird bereits in der Ratsempfehlung 2022, dass die externe Qualitätssicherung in erster Linie auf der Bewertung der Anbieter und der Wirksamkeit ihrer internen Qualitätssicherungsverfahren und nicht auf Ebene einzelner Kurse erfolgen soll (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, Anhang 2). Dieser Grundsatz wird auch im Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung (2021) betont. Die Qualitätssicherung von Micro-Credentials sei durch das interne Qualitätsmanagementsystem der Hochschule sicherzustellen und die Aufgabe der externen Qualitätssicherung bestehe darin, die adäquate Integration von Micro-Credentials ins interne Qualitätsmanagementsystem im Zuge von institutionellen Verfahren zu beachten (vgl. BMBWF 2021, S. 3).

So empfiehlt auch die HRK in ihren Ergebnissen der „Zukunftswerkstatt Microcredentials“ 2023, dass keine neuen und eigenständigen Verfahren für

Micro-Credentials geschaffen werden sollen. Dies gelte für alle Formen von Micro-Credentials, unabhängig davon, ob sie aus Modulen eines Studiengangs bestehen bzw. in Zusammenhang mit einem Studiengang stehen oder nicht unmittelbar aus einem Studiengang hervorgehen, also eigenständig entwickelt wurden (vgl. HRK 2023, S. 22).

Eine Umfrage im Rahmen des Erasmus+-Projektes IMINQA unter den teilnehmenden Ländern zeigt, dass der Umgang mit der Qualitätssicherung von Micro-Credentials je nach Kontext des Hochschulbildungssystems und Qualitätssicherungssystems stark variiert. Zwei Drittel der Länder im EHR haben keinen spezifischen Ansatz zur externen Qualitätssicherung von Micro-Credentials entwickelt und planen dies nicht, viele jedoch werden ihr Qualitätssicherungssystem auf die Anwendbarkeit für Micro-Credentials hin überprüfen und analysieren und ggf. adaptieren oder überarbeiten (vgl. IMINQA 2023, S. 15).

Verstärktes Augenmerk wird diesbezüglich auf die Qualitätssicherung im Bereich der hochschulischen Weiterbildung gelegt werden, da in Österreich Micro-Credentials in erster Linie hier angesiedelt sind. Angebote im Bereich der Weiterbildung müssen in Österreich keinen verpflichtenden externen, programmbezogenen Akkreditierungsverfahren unterzogen werden. Im Gegensatz zu einigen anderen Agenturen, z. B. in Deutschland, bietet die AQ Austria standardmäßig keine externen Qualitätssicherungsverfahren oder Zertifizierungsmöglichkeiten für einzelne kürzere Angebote der hochschulischen Weiterbildung an. Umso wichtiger ist, wie mehrfach erwähnt, die Einbindung von kurzen Angebotsformaten ins interne Qualitätsmanagement einer Hochschule, das im Zuge von institutionellen Verfahren (Verlängerung der institutionellen Akkreditierung an Privathochschulen und Privatuniversitäten bzw. Audit an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen) überprüft bzw. (im Falle des Audits) zertifiziert wird. Tatsächlich ist jedoch die Integration ins interne Qualitätsmanagementsystem von kurzen Formaten, die nicht zu einem akademischen Grad führen, nicht explizit in

den institutionellen Qualitätssicherungsverfahren verankert.¹⁴ Welche Rolle Micro-Credentials künftig in institutionellen Verfahren der AQ Austria spielen werden, hängt nicht zuletzt von der Positionierung der jeweiligen Hochschule ab. Gemäß ihrem Selbstverständnis orientiert sich die AQ Austria in ihren Qualitätssicherungsverfahren „an den selbstgesteckten Zielen der Hochschule“.¹⁵ Wenn Hochschulen Micro-Credentials als profilbildendes Element für sich nutzen und diese entsprechend in der Hochschulstrategie verankert sind, kann das Angebot von Micro-Credentials und ihre Einbindung in das interne Qualitätsmanagement einer Hochschule bei den institutionellen Verfahren auch angemessen adressiert werden.

3.2 Interne Qualitätssicherung von Micro-Credentials

Anbieter von Micro-Credentials sollen sicherstellen, dass ihre interne Qualitätssicherung alle folgenden in Anhang 2 der Empfehlung des Rates der EU 2022 angeführten Elemente umfasst:

- „die allgemeine Qualität des Microcredentials selbst, basierend auf den unten genannten Standards;
- gegebenenfalls die Qualität des Kurses, der zum Erhalt des Microcredentials führt;
- das Feedback der Lernenden zu den Lernerfahrungen, die zum Erhalt des Micro-Credentials geführt haben, und

14 Standard 4 der Auditrichtlinie für Pädagogische Hochschulen bezieht sich auf die Qualität der Fort- und Weiterbildung von Hochschullehrgängen gemäß § 39 HG, hierunter werden auch kurze Weiterbildungsformate verstanden. https://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Audit_Richtlinie_PH_22_12_2021_V1.2.pdf?m=1691153679&, abgerufen am 24.08.2023. Anders bei den Audits an Fachhochschulen und Universitäten: Standard 3 der Auditrichtlinie für Universitäten und Fachhochschulen umfasst die Qualität der Studien und der Lehre, wobei zu den Studien ordentliche und außerordentliche Studien der Universität zählen, womit nur Studienformate umfasst sind, die zu einem akademischen Grad führen. https://www.aq.ac.at/de/audit/dokumente-audit-verfahren/Audit_Richtlinie_fuer_Universitaeten_10_02_2021_V1.3.pdf?m=1691153679&, abgerufen am 24.08.2023. Das Kriterium zum Qualitätsmanagementsystem für die Verlängerung der institutionellen Akkreditierung von Privathochschulen und Privatuniversitäten bezieht sich unter 4.2 auf die Einhaltung der Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen. Auch in diesen institutionellen Verfahren wird auf Studienangebote, die zu einem akademischen Grad führen, fokussiert. Ein breiterer Prüfauftrag würde auch den Rahmen der Verfahren sprengen. https://www.aq.ac.at/de/akkreditierung/dokumente-verfahren-pu/PrivH-AkkVO_2021_18_03_2022_und_20_05_2022_V1.3.pdf?m=1655118855&, abgerufen am 24.08.2023.

15 <https://www.aq.ac.at/de/index.php>, abgerufen am 11.05.2023.

- das Feedback von Fachkollegen, einschließlich anderer Anbieter und Interessensgruppen, zu den Lernerfahrungen, die zum Erhalt des Microcredentials geführt haben.“ (Rat der Europäischen Union 2022, Anhang 2, S. 1)

Angesprochen werden hier sowohl die Qualität des Nachweises als auch die Qualität des Lernangebots, das zur Ausstellung eines Micro-Credentials führt. Dabei ist der gesamte Micro-Credential-Lifecycle von der Entwicklung bis zur Evaluation und Weiterentwicklung des Angebotes im hochschulinternen Qualitätsmanagement zu berücksichtigen. In der Regel verfügen Hochschulen bereits über entsprechende Prozesse aus der Studiengangsentwicklung oder der Qualitätssicherung der hochschulischen Weiterbildung, die auch für Micro-Credentials Anwendung finden können. Dabei sind jedoch die spezifischen Merkmale von Micro-Credentials zu berücksichtigen. Um mit Micro-Credentials rasch auf Anforderungen, z. B. des Arbeitsmarktes, und Bedürfnisse der Lernenden reagieren zu können, müssen Hochschulen ihre jeweiligen Prozesse zur Qualitätssicherung gegebenenfalls modifizieren.

Empfehlungen zur Anwendung der ESG auf Micro-Credentials wurden im Rahmen einer ENQA-Arbeitsgruppe ausgearbeitet (vgl. ENQA working group 2023). Entlang des Micro-Credential-Lifecycles werden nun wesentliche Aspekte und Empfehlungen festgehalten und diskutiert. Insbesondere die ESG-Standards 1.2 „Gestaltung und Genehmigung von Studiengängen“¹⁶, 1.3 „Studierendenzentriertes Lernen, Lehren und Prüfen“ und 1.9 „Fortlaufende Beobachtung und regelmäßige Überprüfung der Studiengänge“ spielen für die Qualität von Micro-Credentials eine wesentliche Rolle und werden daher hervorgehoben.

Gestaltung und Genehmigung von Studiengängen (1.2 ESG)

Zu unterscheiden ist zunächst, ob Micro-Credentials aus bestehenden Studienprogrammen, die zu einem akademischen Grad führen, herausgelöst oder alleinstehend neu entwickelt werden. Micro-Credentials, die aus Studiengängen hervorgehen (engl. „unbundling existing programmes“), wurden im Zuge des üblichen Curriculumentwicklungsprozesses entwickelt und gelten

16 Unter dem Begriff „Studiengänge“ (vom engl. Wort „programmes“) wird Hochschulbildung im weitesten Sinne verstanden, auch Studienangebote ohne formalen Abschluss.

damit als qualitätsgesichert über die etablierten internen Verfahren zur Qualitätssicherung. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Studiengänge einem bestimmten Aufbau folgen und ein Studiengangs-Qualifikationsprofil zum Ziel haben. Beim Herauslösen von Micro-Credentials aus Studiengängen bedarf es daher zusätzlicher Reflexion, ob das Micro-Credential außerhalb des Studiengangskontextes eigenständig Sinn ergibt: Sind Lernergebnisse vorgesehen, die den Zielen, Bedürfnissen und Profilen des Arbeitsmarktes und der Zielgruppe entsprechen? Hochschulen benötigen eine strategische Herangehensweise, wie z. B. ausgewählt wird, welche Module eines Studiengangs als Micro-Credential geeignet sind und wie das Lernangebot gegebenenfalls verändert und weiterentwickelt werden muss, um den Anforderungen eines Micro-Credentials gerecht zu werden.

Für Angebotsformate, die unabhängig von Studienprogrammen neu entwickelt werden, scheint der lange Prozess der Studiengangsentwicklung allein vom zeitlichen Aufwand her nicht geeignet, um z. B. rasch auf Bedarfe der Wirtschaft reagieren zu können. Hier können österreichische Hochschulen gegebenenfalls auf etablierte Prozesse aus der Weiterbildung zur Einrichtung von bestehenden Weiterbildungsformaten mit einem Umfang von weniger als 60 ECTS-Anrechnungspunkten zurückgreifen und diese anpassen oder neue Prozesse einrichten. Dabei können verkürzte Verfahren zur Entwicklung und Genehmigung von Studienformaten zur Anwendung kommen, die im Wesentlichen den Grundsätzen der Entwicklung von Studiengängen folgen, aber flexibler und schneller umsetzbar sind. In jedem Fall müssen auch verkürzte Verfahren transparent, qualitätsgesichert und gut dokumentiert sein. Gespräche mit Hochschulvertreter*innen haben ergeben, dass die Verkürzung an verschiedenen Stellen stattfindet: Zum einen ist schon wegen des Umfangs eines Micro-Credentials der Aufwand geringer (weniger Lernergebnisse müssen überprüft werden), weiters wird oft der formale Prozess der Einrichtung modifiziert (Genehmigung läuft z. B. nicht über den Senat, sondern über das Rektorat), im Falle der Fachhochschulen wird für Micro-Credentials z. B. keine umfangreiche Bedarfs- und Akzeptanzanalyse durchgeführt, sondern der Bedarf wird anders gut begründet dargestellt.¹⁷

¹⁷ Erkenntnisse aus nicht veröffentlichten Interviews der AQ Austria mit Vertreter*innen österreichischer Hochschulen, durchgeführt im Februar 2023 für das Erasmus+-Projekt IMINQA.

Für die Prozesse der Entwicklung und Genehmigung von Micro-Credentials empfiehlt die ENQA-Arbeitsgruppe zur Anwendung der ESG für Micro-Credentials verstärkt auf die Einbindung der Stakeholder (labour market expertise) in allen Phasen des Micro-Credential-Lifecycles zu achten (vgl. ENQA working group 2023, S. 38).

Studierendenzentriertes Lernen, Lehren und Prüfen (1.3 ESG)

Die Studierendenzentrierung stellt ein zentrales Element von Micro-Credentials dar, wobei spezielles Augenmerk auf die Ermöglichung von flexiblem Lernen und flexiblen Lernwegen gelegt werden soll. Dabei ist es zudem wichtig, auf die Diversität der Zielgruppen Rücksicht zu nehmen. Im Idealfall sollten neben zentralen Fragen der didaktischen/pädagogischen Methoden der Vermittlung und Prüfungsmethoden daher bereits bei der Entwicklung von Micro-Credentials auch Themen wie die Finanzierung, das Qualifikationsniveau sowie Möglichkeiten der Anerkennung bzw. Validierung in der Angebotsplanung mitgedacht werden.

Fortlaufende Beobachtung und regelmäßige Überprüfung der Studiengänge (ESG 1.9)

Gemäß ESG 1.9 muss die regelmäßige Evaluation von Micro-Credentials jedenfalls gewährleistet sein und die Ergebnisse müssen in die Weiterentwicklung des Micro-Credentials einfließen. Aufgrund der Aktualität und oft Kurzlebigkeit der Angebote kann es notwendig sein, den Evaluationszyklus für Micro-Credentials anzupassen. Die ENQA-Arbeitsgruppe zur Anwendung der ESG für Micro-Credentials betont die Notwendigkeit, auch in der Weiterentwicklung der Angebote schnell auf Veränderungen und Bedarfe der Wirtschaft und auf wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen reagieren zu können und auch in den Prozessen des Monitorings und der Weiterentwicklung die Einbindung von Stakeholdern sicherzustellen (vgl. ENQA working group 2023, S. 45).

3.3 Qualitätssicherung von Micro-Credentials von außerhochschulischen Anbietern

Anbieter von Micro-Credentials können nicht nur Hochschulen, sondern „eine Vielzahl von Anbietern in verschiedenen (formalen, nichtformalen und

informellen) Lernumgebungen“ sein.¹⁸ (Rat der Europäischen Union 2022, S. 4) Sollen Micro-Credentials außerhochschulischer Anbieter im Hochschulsystem anerkannt werden, ist es wichtig, dass die gleichen Qualitätskriterien erfüllt werden und die Art der Qualitätssicherung nachvollziehbar dargestellt ist.

Der Rat der EU erwähnt in seinen Empfehlungen zur Qualität auch weitere Qualitätssicherungsinstrumente, einschließlich Registern und Gütezeichen, um das Vertrauen der Öffentlichkeit in Micro-Credentials zu stärken (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, Anhang 2). Dies kann Relevanz für außerhochschulische Anbieter von Lernangeboten haben, die zum Erwerb von Micro-Credentials führen sollen. Aktuell sind solche Qualitätssiegel in Österreich nicht etabliert. Grundsätzlich gilt jedoch wie erwähnt, dass die ESG unabhängig vom Anbieter auf Micro-Credentials anwendbar sind. Diese gelten für die gesamte Hochschulbildung, auch für Studienangebote ohne formalen Abschluss, und können genauso von nicht-hochschulischen Anbietern als Grundlage für ihre Qualitätssicherung herangezogen werden.

Im Rahmen des Erasmus+-Projektes „Implementation and Innovation in Quality Assurance through Peer learning“ (IMINQA) wird aktuell an Empfehlungen zur Qualitätssicherung auch für außerhochschulische Anbieter gearbeitet sowie an einer Integration von außerhochschulischen Anbietern in das EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education)¹⁹. Unter dem Grundsatz der Transparenz empfiehlt auch der Rat der EU die Aufnahme von Anbietern im Hochschulsbereich (und anderen einschlägigen Anbietern) in die Datenbank für externe Qualitätssicherungsergebnisse (DEQAR). Grundlage für die Aufnahme in das DEQAR ist eine Evaluierung auf Basis der ESG, durchgeführt von einer entsprechend befugten Agentur. In Deutschland bieten einige Akkreditierungsagenturen bereits solche externen Überprüfungen des internen Qualitätsmanagements auch für außerhochschulische Anbieter an (vgl. Rentzsch 2023, S. 23 f.). Externe Verfahren auf Ebene einzelner Micro-Credentials sollten aufgrund der Kleinteiligkeit der Angebote allerdings nicht das Ziel sein (siehe Kapitel 3.1).

18 „Anbieter von Microcredentials' sind Einrichtungen und Organisationen der allgemeinen und beruflichen Bildung, Sozialpartner (d. h. Organisationen, die Arbeitskräfte und Arbeitgeber vertreten), Arbeitgeber und Industrie, Organisationen der Zivilgesellschaft, öffentliche Arbeitsvermittlungsstellen, regionale und nationale Behörden sowie andere Arten von Akteuren, die Microcredentials für formales, nichtformales und informelles Lernen konzipieren, anbieten und ausstellen.“ (Rat der Europäischen Union 2022, S. 13)

19 EQAR: <https://www.eqar.eu/>.

Die österreichische Hochschulbildung möchte in ihrem Empfehlungsdokument Micro-Credentials dem Hochschulbereich vorbehalten sehen. Diese Position ist aber nicht mit den Empfehlungen des Rates in Einklang zu bringen. In der aktuellen Diskussion der nationalen BFUG (Bologna Follow-Up Gruppe) zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich werden in erster Linie auch Hochschuleinrichtungen als Anbieterinnen von Micro-Credentials diskutiert. Da Micro-Credentials als Format besonders geeignet sind, Wissens- und Kompetenzlücken sowohl bedarfsgerecht als auch wissenschaftlich fundiert zu schließen, wird unter anderem auch das Anbieten von Micro-Credentials gemeinsam mit außerhochschulischen Einrichtungen, wie z. B. Unternehmen, Bildungseinrichtungen oder NGOs, empfohlen.

4 Aktuelle Diskussion und Ausblick

Derzeit sind viele Hochschulen in Österreich dabei Micro-Credentials zu entwickeln und/oder machen sich Gedanken dazu, ob und welche Micro-Credentials sie anbieten sollen. Aufgrund der Aktualität der Entwicklungen gibt es eine Reihe von Fragestellungen zur praktischen Umsetzung, die weiter zu diskutieren sind. Wichtig für alle hochschulpolitischen Akteur*innen ist es jedoch mit der Empfehlung des Rates der EU eine gemeinsame und allgemein anerkannte Grundlage und Definition zu haben. In Österreich ist die Diskussion im Rahmen der BFUG für den Hochschulbereich wichtig, um ein gemeinsames Verständnis von Micro-Credentials in Österreich zu entwickeln. Dass Micro-Credentials in Österreich in den entsprechenden Materiegesetzen nicht geregelt sind, führt zu Unsicherheiten im Umgang mit Micro-Credentials, z. B. in Bezug auf die rechtliche Einordnung von Micro-Credentials und den Status der Studierenden. Gleichzeitig eröffnet die Nicht-Regelung Hochschulen Chancen. Eine gesetzliche Regelung würde Hochschulen im Anbieten von Micro-Credentials einschränken und – je nach Vorgaben – die jetzt mögliche rasche zeitliche Umsetzung verhindern. Das entspricht nicht der Idee von Micro-Credentials, die auf ein rasches Reagieren von Anbieter*innen auf Bildungsbedarfe von Gesellschaft und Wirtschaft abzielen sollen. Daher plädieren auch die Autor*innen dieses Beitrags dafür den Handlungsspielraum für Hochschulen als Anbieterinnen von Micro-Credentials nicht durch gesetzliche Regelungen einzuschränken, sondern über Wege

des Diskurses und mit Empfehlungen ein gemeinsames Verständnis für die Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich herzustellen.

Die Zuordnung von Micro-Credentials zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) bedarf in Österreich auch noch eingehender Diskussion. Der Rat der EU empfiehlt den Mitgliedstaaten die Integration von Micro-Credentials in den jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), sofern sie zuordnungstauglich sind und im Einklang mit nationalen Prioritäten und Entscheidungen stehen (vgl. Rat der Europäischen Union 2022). In Österreich ist aktuell die Zuordnung von Micro-Credentials zum NQR nicht vorgesehen, da lt. Österreichischer Hochschulbildung im Kontext des NQR von längeren Lern-, Ausbildungs- und Fortbildungsdauern (sogenannten *meaningful units*) ausgegangen wird. Eine Zuordnung von dermaßen kurzen Programmen würde demnach zu Verwirrungen in der Außendarstellung des NQR führen (vgl. BMBWF 2021). Diese Haltung wird von den Autor*innen dieses Beitrags kritisch gesehen, da eine transparente Darstellung des Niveaus²⁰ eines Micro-Credentials die Anerkennung wesentlich vereinfachen würde. Jedoch wird die Komplexität der Zuordnungsverfahren als Hindernis in Zusammenhang mit dem geringen Umfang und der voraussichtlich dynamischen Weiterentwicklung von Micro-Credentials gesehen. Auch soll nicht der Eindruck entstehen, dass weniger umfangreiche Micro-Credentials mit einer Abschlussqualifikation eines umfangreichen Studiums gleichgesetzt werden. Eine Weiterentwicklung des NQR scheint daher wichtig für eine künftige Einbindung von Micro-Credentials in den NQR. Bis dahin ist es möglich, wie auch im Rahmen der „Zukunftswerkstatt Microcredentials“ vorgeschlagen wurde, dass das Niveau eines Micro-Credentials auf alternative Weise verdeutlicht bzw. erkennbar gemacht wird. Das kann durch eine kompetenzorientierte Beschreibung der Lernergebnisse unter Zuhilfenahme der sogenannten Dublin-Deskriptoren erreicht werden (vgl. HRK 2023).

In Bezug auf die Qualitätssicherung von Micro-Credentials sind sowohl anbietende Hochschulen als auch Akteure der externen Qualitätssicherung in Österreich wie auf europäischer Ebene dabei, ihre bestehenden Verfahren und Prozesse für die Anwendung auf Micro-Credentials zu analysieren und gegebenenfalls anzupassen. Zur Unterstützung in dieser Phase der

20 In Österreich ist die Angabe des NQR-Niveaus einer Qualifikation nur auf Grundlage einer offiziellen Zuordnung zum NQR möglich.

Weiterentwicklung wird auf europäischer Ebene im Erasmus+-Projekt IMINQA aktuell an der Entwicklung von Leitfäden für die interne und externe Qualitätssicherung von Micro-Credentials sowie an Empfehlungen für alternative Anbieter gearbeitet.

Die Autor*innen sehen großes Potenzial bei der Umsetzung von Micro-Credentials für die Realisierung von flexiblen Lernwegen für Lernende und einen rascheren und unmittelbaren Transfer von Forschungsergebnissen und die Erschließung neuer Zielgruppen von Studierenden für die Hochschulen. Bei einer integrierten Betrachtung der auf europäischer Ebene formulierten Ziele von Micro-Credentials und der wesentlichen Konzepte, die sich aus den europäischen Grundsätzen für die Gestaltung und Ausstellung von Micro-Credentials ergeben, wie u. a. Lernergebnisorientierung, Anerkennung, Kumulierbarkeit, Übertragbarkeit und digitale Zertifikatsausstellung, kommt man zu dem Schluss, dass es sich bei „Micro-Credentials“ nicht nur um eine neue Bezeichnung von bereits bestehenden kurzen Lernformaten handeln kann. Das Angebot von Micro-Credentials muss eine gut durchdachte Entscheidung einer Hochschule sein und entsprechend in die Strategie und Qualitätssicherung von Hochschulen eingebettet werden. Dazu benötigt es auch ein Kommitment zur Umsetzung der genannten Charakteristika von Micro-Credentials. So empfiehlt auch die HRK in ihren Ergebnissen der „Zukunftswerkstatt Microcredentials“, dass „Hochschulen die Flexibilisierung von Lernpfaden als strategisches Ziel begreifen sollten, dessen Umsetzung durch die Einführung kürzerer Studienformate wie Microcredentials Entwicklungspotentiale für die gesamte Hochschule sowie Möglichkeiten zur nachhaltigen Profilstärkung birgt. Dieser Entwicklungsprozess sollte dabei auf die individuellen Profile der jeweiligen Hochschule ausgerichtet sein.“ (HRK 2023) Wie auch Elke Wittich in ihrem Beitrag in diesem Sammelband betont, erfordert es ein weitreichendes Umdenken im Hochschulbereich, wenn das Potenzial von Micro-Credentials voll ausgeschöpft werden soll. Eine konsequente Umsetzung der Bologna-Instrumente und eine positive Anerkennungskultur innerhalb der Hochschule sind dafür grundlegende Voraussetzungen. Dann können Hochschulen Micro-Credentials als Element zur strategischen Positionierung nutzbar machen.

Die AQ Austria wird sich auch weiterhin in der Diskussion zur Umsetzung von Micro-Credentials in Österreich in Bezug auf qualitätssicherungsrelevante Fragestellungen einbringen, z. B. über die BFUG, deren Empfehlungen sie unterstützt, über die angesprochenen europäischen Projekte sowie

über eigene Veranstaltungen/Workshops, die Fragen der Qualitätssicherung von Micro-Credentials behandeln werden und die die Dissemination der Erkenntnisse aus den europäischen Projekten fördern sollen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): „Micro-credentials“. Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b7080820-930a-49ed-a99c-0e43ce29ab94/211216%20Position%20der%20%C3%B6sterreichischen%20%20Hochschbildung%20zu%20Microcredentials.pdf>, abgerufen am 03.03.2023.
- EHEA (2020): Rome Ministerial Communiqué, 19 November 2020. Online unter: http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf, abgerufen am 21.02.2023.
- ENQA working group (2023): Quality assurance of micro-credentials, Expectations within the context of the ESG, bevorstehende Veröffentlichung.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Shapiro Futures, H., Andersen, T., Nedergaard Larsen, K. (Europäische Kommission) (2021): A European approach to micro-credentials: output of the micro-credentials higher education consultation group: final report. Publications Office of the European Union, 2021. Online unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/30863>, abgerufen am 13.07.2023.
- HRK (2020): Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlungen der 23. Mitgliederversammlung der HRK am 24. November 2020. Online unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>, abgerufen am 22.06.2023.
- HRK (2023): Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials. Online unter: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf, abgerufen am 12.06.2023.
- IMINQA working group (2023): Approaches to Quality Assurance of Micro-Credentials. A report on policies and practices to assure the quality of micro-credentials in the European Higher Education Area. Online unter:

<https://ehea.info/page-TPG-C-on-QA-Meetings-2021-2024#h82slbqpspp-51tixfs5g1friy16rbman>, abgerufen am 19.10.2023

- MICROBOL (2021): Recommendations from the MICROBOL project for the European Commission's proposal for a Council recommendation on Micro-credentials for lifelong learning and employability. Online unter: <https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2021/07/MICROBOL-Recommendations-1.pdf>, abgerufen am 12.04.2023.
- MICROBOL (2022): Common Framework for Micro-credentials in the EHEA. Online unter: https://microcredentials.eu/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/Micro-credentials_Framework_final-1.pdf, abgerufen am 03.03.2023.
- OeAD (2023): Micro-credential-Bildungsangebote: Bestandsaufnahme an österreichischen Hochschulen im Herbst 2022. Online unter: https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Umfragen_und_Themenpapier/Micro-credentials_in_Oesterreich_Bestandsaufnahme_und_Umfrage.pdf, abgerufen am 22.06.2023.
- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit (2022/C 243/02). Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022Ho627\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022Ho627(02)&from=EN), abgerufen am 03.03.2023.
- Rentzsch, Robert (2023): Microcredentials auf Hochschulebene. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend. Online unter: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Microcredentials_Studie_WEB.pdf, abgerufen am 12.06.2023.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Online unter: https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, abgerufen am 13.04.2023.
- 945 der Beilagen XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/945/fname_983109.pdf, abgerufen am 05.04.2023.

Micro-Credentials – Pragmatische Ansätze für die Einlösung großer Versprechen

von **Elke Katharina Wittich**

Wo stehen wir?

Wer jemals eine Reise in die USA angetreten hat, wird sich an den Moment erinnern, als klar wurde, dass man im Land der Pioniere angekommen ist. Alles scheint machbar. So nimmt es nicht Wunder, dass US-amerikanische Bildungsplattformen wie Coursera oder edX nicht nur ein reichhaltiges Angebot von mehreren Tausend Micro-Credentials zu verschiedenen Themenkomplexen anzubieten haben, sondern auch ein Feuerwerk an Versprechungen machen: Nicht alle, aber sehr viele Micro-Credentials können kostenfrei und ortsunabhängig zu jeder Zeit belegt werden, da sie digital angeboten werden.¹ Versprochen werden darüber hinaus beruflicher Aufstieg und Gewinn an Ansehen und Einkommen – eine amerikanische Erfolgsgeschichte. Auf den Plattformen finden sich Micro-Credentials von namhaften Universitäten und ebenso namhaften Unternehmen, insbesondere der IT-Branche.

Micro-Credentials stehen im Kontext der Entwicklung von MOOCs (Massive Open Online Courses) seit den 2010er-Jahren, sie sind zudem aussagekräftige Beispiele für die Auswirkungen der Informationstechnologie auf Bildung und Wissenschaft (vgl. Orr et al. 2020). Damals wurde für den erfolgreichen Abschluss von MOOCs ein Micro-Degree vergeben – eine Bezeichnung, die man heute weiter fasst und für fundiertere Studien durch die Belegung mehrerer Micro-Credentials verwendet (vgl. Flasdick et al. 2023), eine einheitliche Definition für Micro-Degrees gibt es jedoch nicht. Die großen Erwartungen an diese digitalen, ohne Zugangsvoraussetzungen belegbaren MOOCs konnten nicht sämtlich erfüllt werden, insbesondere gibt die sehr hohe

¹ Auf <https://coursera.org> sind derzeit 5.400 Kurse kostenfrei belegbar, auf <https://edX.org> kann aus mehr als 3.000 Angeboten gewählt werden, abgerufen am 15.02.2023.

Abbruchquote zu denken (vgl. Reich/Ruipérez-Valiente 2019).² Lernen heißt eben doch mehr als die digitale und kostenfreie Zugänglichkeit von Lehrveranstaltungen.³ Dennoch macht eine sehr große Zahl an Teilnehmenden weltweit den Bedarf an flexiblen Lernangeboten deutlich (vgl. Schulmeister 2013, S. 9), auf den inzwischen auch die Europäische Kommission reagiert hat.

Die im Juni 2022 beschlossene „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU war über Jahre vorbereitet worden und betont die besonderen Qualitäten von Micro-Credentials (vgl. Rat der Europäischen Union 2022; für Österreich siehe BMBWF o. J.; für Deutschland siehe HRK 2020 und HRK 2023, S. 13). Nach dieser Empfehlung sind „Microcredentials (...) 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“ (Rat der Europäischen Union 2022, S. 13). Diese flexiblen Formate mit geringeren Umfängen als Berufsausbildungen oder Hochschulstudiengänge können online, hybrid oder in Präsenz umgesetzt werden. Sie sind ohne besondere Zulassungsvoraussetzungen für eine große Zahl an Interessierten mehrerer Zielgruppen frei zugänglich und ermöglichen es auch Menschen in besonderen Lebenssituationen oder mit Einschränkungen an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Welche Interessen die EU mit Micro-Credentials verfolgt, wird gerade an Aussparungen oder an der besonderen Betonung von Sachverhalten deutlich; eindeutig wurden hier Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen mit MOOCs gezogen. So wird der Begriff Micro-Degree in den Veröffentlichungen zu Micro-Credentials mit keinem Wort erwähnt, sondern es wird dem Kompetenzerwerb und seiner transparenten Bestätigung mehr Gewicht gegeben, denn Transparenz über das Erlernte, auch über das Qualifikationsniveau und die Qualitätssicherung des Angebots ist in ihrer Aussagekraft durchaus höher einzuschätzen als ein Micro-Degree für einen MOOC, für den auf der jeweiligen Plattform wohl Inhalte und Umfang, aber keinerlei Angaben zu notwendigen Vorkenntnissen und Qualifikationsniveaus zu finden sind.

2 Die Untersuchung des Massachusetts Institute of Technology (MIT) nennt eine Abbruchquote von über 90 % in den letzten fünf Jahren.

3 „Fraglich ist insbesondere mit Blick auf xMOOCs, inwieweit diese über die kognitive Wissensvermittlung hinaus zur Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung beitragen.“ (HRK 2014, S. 45)

Entgegen dem Primat der unbegrenzten Zugänglichkeit von MOOCs aufgrund von ausschließlich digitalen Angeboten für viele Teilnehmende (vgl. Schulmeister 2013) setzt die EU auf Prinzipien, die im Zuge der Bologna-Reform im Hochschulwesen über nun mehr als zwanzig Jahre verfolgt und etabliert wurden: Kompetenzorientierung sowie Anerkennung und Anrechnung von Leistungen (vgl. Rat der Europäischen Union 2022).⁴ Während US-amerikanische Bildungsplattformen mit Slogans wie „Learning is what you make of it – Make it yours at edX“ werben und damit den Einzelnen in seiner Bereitschaft zur Weiterqualifizierung ansprechen,⁵ wird in Europa auf die „Beschäftigungsfähigkeit“ gesetzt, eine Befähigung, für die auch der Staat bzw. hier die Staatengemeinschaft verantwortlich zeichnet. Aussagekräftig ist auch, dass die „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU eine themen- und zielgruppenspezifische festgelegte Studienform in Präsenz, im Hybrid- oder Online-Format favorisiert; als Gründe hierfür können neben der hohen Abbruchquote der MOOCs erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungen zur Rolle der körperlich und sinnlich erlebbaren Lernsituation in Gruppen von Lernenden und Lehrenden sowie zu Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die wissenschaftliche Weiterbildung angenommen werden (vgl. Käßlinger/Lichte 2020).

Ein Blick in die OECD-Vergleichsstudie „Bildung auf einen Blick 2022“ sowie für Deutschland in die KOFA-Studie 2/2019 „Fachkräfteengpässe in Unternehmen – Fachkräftesicherung in Deutschland“ macht die Ausrichtung des europäischen Ansatzes auf Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit verständlich (vgl. KOFA 2019; BMWK 2022; OECD 2022). Neben den Herausforderungen, die weltweit mit der Digitalisierung einhergehen, hat Europa, ebenso wie zum Beispiel Japan, mit einem tiefgreifenden demografischen Wandel zu kämpfen (vgl. Wissenschaftsrat 2019). Hinzu kommt in Deutschland, einem der reichsten Länder Europas und aus diesem Grund derzeit dem größten Nettozahler in den EU-Haushalt (vgl. Tagesschau 2022), laut OECD eine ungute Kombination aus unterdurchschnittlichen Ergebnissen bei Fragen nach Internetnutzung in der Altersgruppe ab 55 Jahren, wovon die jüngsten Personen

4 In Deutschland werden Fragen der Anerkennung und Anrechnung im Projekt Modus der HRK untersucht, siehe <https://www.hrk-modus.de/>, abgerufen am 15.02.2023.

5 Siehe <https://edX.org/>, abgerufen am 15.02.2023.

noch mehr als zehn Jahre am Arbeitsmarkt verbleiben und auch quantitativ nicht ersetzt werden können. Zudem wird eine unterdurchschnittlich häufige Teilnahme an formalen und nicht formalen Weiterbildungen genannt und die fehlende finanzielle Unterstützung für Weiterbildung in den meisten der untersuchten Länder, also auch in Europa, bemängelt (vgl. OECD 2022, S. 132 f., 135 und 139 f.). Für Deutschland wird zudem ein alarmierend hoher Anteil an Menschen zwischen 25 und 34 Jahren konstatiert, die weder einen Schul- noch einen Berufsabschluss vorweisen können (vgl. OECD 2022, S. 71–74). Wenn immer weniger Menschen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, macht es viel aus, wenn ein Sechstel davon ohne formale Ausbildung bleibt.

Ohne diese Probleme direkt anzusprechen, bietet die „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU einen Rahmen für flexible Modelle nachträglicher oder zusätzlicher Qualifikation, und dies nicht nur für die Gruppe der Menschen ohne Abschluss, sondern für einen großen Teil der Erwerbstätigen, die sich in ihrem beruflichen Alltag mit sehr dynamischen Entwicklungen konfrontiert sehen. Ausdrücklich genannt werden auch diejenigen, die aufgrund von Einschränkungen bislang nicht ausreichend am Bildungsangebot ihrer Länder partizipieren konnten (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, S. 11 f.). Heute benötigen nicht nur Einzelpersonen und nicht wie früher vorrangig Fach- und Führungskräfte, sondern ganze Branchen Weiterbildungen in Querschnittsdisziplinen (vgl. Cendon 2021). Allen voran digitale Kompetenzen werden sowohl auf der Ebene technischer Beherrschung als auch in spezifischen und hochkomplexen Anwendungsfeldern benötigt, im Gesundheitswesen ebenso wie im Versicherungswesen, bei der Polizei und in der Verwaltung, im Bildungswesen und in etlichen anderen Bereichen. Und von Nachhaltigkeit haben wir dann noch nicht gesprochen.

Diese Verschiebung der Weiterbildungsbedarfe weg von einzelnen Gruppen hin zu ganzen Branchen steht in kausaler Verbindung mit dem Arbeitsmarkt und dieser mit dem Bruttoinlandsprodukt. Entsprechend reagieren die europäischen Staaten mit Empfehlungen oder Initiativen wie Deutschland mit der „Nationalen Weiterbildungsstrategie“ zur Flexibilisierung des Angebots an beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. BMBF 2022). Wissenschaftliche Weiterbildung ist in Deutschland, Österreich und im übrigen Europa nicht ausreichend auf die Herausforderung eines umfassenden akademischen Weiterbildungsbedarfs vorbereitet, weil die Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulwesen traditionell eher

als randständig angesehen und behandelt wurden und Lebensbegleitendes Lernen in Zeiten der Digitalisierung den Umgang mit digitalen Werkzeugen und Techniken impliziert, wir aber noch immer kaum auf elementare Ausstattungen zugreifen können, um nachhaltig auf Bedarfe des Arbeitsmarktes zu reagieren. Wir haben derzeit keine nationalen und erst recht keine europäischen Bildungsserver mit ausreichenden Kapazitäten und auch keine digitalen europäischen Nachweise (vgl. Europäische Kommission o. J.). Bildungsserver wären aber notwendig, um Open Educational Resources und digitale Nachweise sicher aufzunehmen und zu verwalten (vgl. Warkentin 2022). Auch ist in Europa der ländliche Raum bei Weitem nicht ausreichend mit Internetzugängen versorgt, und das betrifft auch Staaten der Europäischen Union (vgl. Schneider 2022). Weiterhin sind „fehlende Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie (...) eine der wichtigsten Hürden für die umfassende Nutzung des Potenzials digitaler Technologien, einschließlich der Möglichkeiten zum Onlinelernen“ (OECD 2022, S. 137).

Gleichzeitig werden jeder*jedem technologische Kompetenzen wie Data Analytics und KI (künstliche Intelligenz), digitale Schlüsselkompetenzen wie Digital Literacy, klassische Kompetenzen wie Lösungsfähigkeit und Resilienz und schließlich transformative Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit und Innovationskompetenz als *Future Skills* abverlangt (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2021).⁶ Während wir noch Weiterbildungen für die Nutzung digitaler Werkzeuge konzipieren, hat *New Work* als Reaktion auf die Digitalisierung und bei Nutzung ihrer Anwendungen, z. B. in der Plattformökonomie, längst unsere Arbeitswelt fundamental verändert (vgl. Zukunftsinstitut 2023). Fakt ist, wir sind nicht schnell genug. Abbruchquoten wie bei den MOOCs wird man sich zusätzlich zu diesem Rückstand nicht leisten können, vielmehr wird in der „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU konstatiert, dass sich „ohne gemeinsame Standards in puncto Qualität, Transparenz, grenzübergreifende Vergleichbarkeit, Anerkennung und Übertragbarkeit (...) das Potenzial von Microcredentials (...) nicht voll entfalten“ (Rat der Europäischen Union 2022, Einleitungstext Internetseite) lässt.

6 Gegenüber vormaligen Setzungen, die stark auf digitale Kompetenzen abzielten, wurden in der Veröffentlichung 2021 Lösungsfähigkeit und Resilienz hinzugenommen. Siehe auch Ehlers 2020.

Was genau ist jetzt zu tun?

In Europa sind Hochschulen durch die Bologna-Reform seit der Jahrtausendwende an strenge Vorgaben für die Ausgestaltung des Lehrangebots und entsprechende Qualitätssicherungsverfahren gebunden. Durchaus irritierend muss es darum heute erscheinen, lediglich Empfehlungen und Handreichungen zu erhalten, zudem Verweise auf die Tragweite des Handelns. Angesichts der jahrzehntelang praktizierten strikten Trennung zwischen Hochschulstudiengängen und wissenschaftlicher Weiterbildung muss auch überraschen, dass unter Verweis auf Lebensbegleitendes Lernen nun Weiterbildungsformate angeboten werden sollen, die Teile von Studiengängen oder auch unabhängige Lehrangebote sein können. Sie können zudem sowohl als wissenschaftliche wie auch als berufliche Weiterbildung ausgewiesen sein und sollen eine stärkere Durchlässigkeit fördern (vgl. Cendon et al. 2020). Zum Beispiel in Deutschland müssten hierfür zuvor die hochschulrechtlichen Voraussetzungen geschaffen und die Widersprüchlichkeit der Finanzierungslogiken behoben werden (vgl. Cendon et al. 2020, S. 49–58). Und dennoch: Die europäischen Hochschulen sollten keine Zeit verlieren und sich an die Erprobung von Micro-Credentials machen. Wir konnten ausreichend Erfahrungen sammeln, um einige grundlegende Parameter zu definieren und damit die „Empfehlung“ der EU auszugestalten und zu ergänzen:

Ein Micro-Credential kann für sich gesehen nur sehr wenig leisten; erst mehrere davon, die wohl abgewogen aufeinander aufbauen, sind im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens wirklich leistungsstark. Folgerichtig leitet sich hieraus ab, dass Hochschulen nicht eine größere Zahl an Micro-Credentials beliebiger Thematik konzipieren sollten, sondern zusammengehörige Gruppen von Micro-Credentials. Auch macht es wenig Sinn, wenn viele Hochschulen Micro-Credentials in analogen Themenfeldern wie den Schlüsselkompetenzen ausarbeiten. Vielmehr kann man auf Vorzüge digitaler Lernmöglichkeiten und auf Mediendidaktik bauen und vorhandene OER (Open Educational Resources) gemeinsam nutzen; dies gilt für alle Themenfelder, in denen ein hoher Bedarf besteht, also in Feldern übergeordneter Wichtigkeit wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit. Und hieraus wiederum folgt, dass man mutmaßlich am weitesten kommt, wenn sich mehrere Hochschulen nach Profil und Ausrichtung zusammentun, die Aufgaben aufteilen, Micro-Credentials und Micro-Degree-Programme als OER ausarbeiten und untereinander und mit weiteren Hochschulen teilen. Bereits an diesem Punkt wird deutlich,

dass grundlegend neue Wege beschritten werden müssen (siehe auch Cendon 2021).

Mit einiger Gewissheit werden die Hochschulen die größte Wirksamkeit erreichen, deren Präsidien und Rektorate in engem Schulterschluss mit den Weiterbildungseinrichtungen der jeweiligen Hochschule zusammenarbeiten und verabredete Strategien für die Hochschule genauso im Blick haben wie die bedarfsgerechte Ausprägung von Micro-Credentials und Micro-Degree-Programmen für die Region, in der sie angesiedelt sind. Im Umkehrschluss heißt das auch, dass für die Erzielung größtmöglicher Wirksamkeit Absprachen mit Politik, Wirtschaft und Industrie sowie mit Institutionen der Zivilgesellschaft notwendig sind. Je nach Hochschultyp und Hochschulprofil können gezielte Maßnahmen zur Studienvorbereitung in Studiengängen mit hohem Bedarf an Absolvent*innen in der Region sinnvoll sein, anderenorts gibt das besondere Profil einer Hochschule oder das außergewöhnliche Thema eines Studienganges Anlass zur Bereitstellung von Zusatzqualifikationen, und an einer anderen Hochschule kann die Anwerbung ausländischer Studierender für hochspezialisierte Themenfelder mit hoher Nachfrage am Arbeitsmarkt ausschlaggebend für ein Angebot an Micro-Credentials sein.

Das Potenzial der Micro-Credentials beschränkt sich demnach keineswegs auf Themen wie Durchlässigkeit und Hochschulzugang oder Anerkennung und Anrechnung. Warum nicht auch ein Micro-Degree-Programm zu neuesten Erkenntnissen in der Spitzenforschung für diejenigen anbieten, die einen Masterabschluss im gleichen Feld haben, dann aber in die Industrie gegangen sind? Mit der „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU werden die Hochschulen aufgefordert, ein Stück weit über ihre angestammten Aufgaben hinaus zu denken und zu handeln. Da die Entwicklung und Implementierung von Micro-Credentials jedoch durchaus einen nennenswerten Aufwand, etwa hohen Abstimmungsbedarf, mit sich bringt und derzeit eine den Anforderungen gerecht werdende zusätzliche Finanzierung nicht absehbar ist, sollte die Entwicklung für die einzelne Hochschule mindestens noch ein weiteres Ziel verfolgen als die bloße Bereitstellung von Micro-Credentials.⁷ An diesem

7 Hier wird auf die Erfahrungen Bezug genommen, die an der Leibniz Universität Hannover mit der Entwicklung von KI-Micro-Degree-Programmen gemacht wurden; diese Erfahrungen sollen zeitnah veröffentlicht werden, siehe <https://zew.uni-hannover.de/de/howto-build/>, abgerufen am 12.04.2023.

Punkt sollte man sehr pragmatisch danach schauen, was den Studierenden gerade dieser Hochschule hilft, wie man das Profil genau dieser Hochschule schärfen oder internationale Zusammenarbeit mit einer bereits kooperierenden Hochschule gezielt durch Synergien auf ein anderes Level heben kann.

Ein solches Ziel könnte es sein, Micro-Credentials zu entwickeln, die häufig fehlende Kompetenzen zur Zulassung für bestimmte Studiengänge ausgleichen, die den Engpässen im Arbeitsmarkt durch eine bedarfsgerechte Zusatzqualifizierung von Studierenden kurz vor dem Abschluss des Studiums entgegenwirken, die einem kleinen, wenig bekannten Studienangebot zu mehr Aufmerksamkeit und Studierenden verhelfen oder die als Mobilitätsmodule in europäischen Hochschulpartnerschaften genutzt werden können. Mit Micro-Credentials kann man auch notwendig erscheinende neue Themenfelder für Studiengänge – nehmen wir zum Beispiel Fassaden- und Dachbegrünungen zur Kühlung des Stadtklimas für den Studiengang Landschaftsarchitektur – erproben, bevor sie bei der nächsten Akkreditierung ins Curriculum übernommen werden oder bevor man sie zur Fortbildung für Architektenkammern weiterentwickelt. Zwischen internationalen Hochschulpartnerschaften kann es zudem lohnend sein, gemeinsam solche Themen anzugehen, die für eine mittlere Kleinstadt in Norddeutschland etwas ganz anderes bedeuten als für eine Metropolregion in Südeuropa und den Studierenden beider Hochschulen eine Einschätzung unter divergierenden Rahmenbedingungen ermöglichen. Nicht zu unterschätzen wäre auch die Breitenwirkung, die Zusatzqualifikationen für Anwendungen von KI in verschiedenen Handlungsfeldern wie zum Beispiel dem Versicherungswesen oder den Rechtswissenschaften erzeugen würden; sie könnten von Studierenden noch während ihres Studiums ergänzend und gleichzeitig von Berufstätigen als Zusatzqualifikation zu ihrer bisherigen akademischen Ausbildung erworben werden. Dabei könnten die Berufstätigen bzw. deren Arbeitgeber oder Berufsverbände die Plätze für die Studierenden gegenfinanzieren – den Gestaltungsmöglichkeiten sind nur die Grenzen gesetzt, die sich aus den derzeit geltenden Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung ergeben (vgl. Rat der Europäischen Union 2022). Innerhalb dieser Grenzen ist aber gleichwohl vieles möglich.

Je nach Hochschultyp, Profil und Größe sowie der Region und den dort ansässigen Firmen und Unternehmen kann es gute Gründe und Bedarfe für weitere Micro-Credentials geben. Sie sollten jedoch immer zur jeweiligen Hochschule passen, sowohl zielgruppenorientiert und lernendenzentriert

aufgebaut sein und tatsächliche Bedarfe des Arbeitsmarktes abdecken; auch sollten sie grundsätzlich nach den in der „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU genannten Kriterien beschrieben und transparent gemacht werden (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, S. 16). Vor allem aber sollten die großen Potenziale digitaler Lehre bedarfsgerecht nutzbar gemacht werden; mediendidaktisch aufbereitete MOOCs können durchaus ein gutes Lehrmaterial darstellen, wenn die Lernformen und Lernumgebungen insgesamt den Zielgruppen und Zielsetzungen des Weiterbildungsangebots entsprechen (vgl. Kerres 2018). Denn dann können die Potenziale der Micro-Credentials, ihre Fokussierung auf Kompetenzen, ihre Schnelligkeit und Kumulierbarkeit, auch ihre Option auf polyvalente Ausprägungen und Inklusion die größte Wirkung entfalten.

Wie kann man vorgehen?

Micro-Credentials sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung nichts grundsätzlich Neues oder Unbekanntes. Vielmehr können alle Weiterbildungsangebote ab einer Größe von mindestens einem ECTS-Anrechnungspunkt bis hin zu 30 oder auch 60 ECTS-Anrechnungspunkten als Micro-Credentials verstanden werden.⁸ Neu und tatsächlich vielversprechend ist jedoch die Flexibilität, die mit dem System Micro-Credentials einhergeht: Da Micro-Credentials seit der Verabschiedung der „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU im Juni 2022 europaweit dem Primat Anerkennung und Anrechnung unterliegen, können im Umkehrschluss auch ganze Module bestehender Studiengänge als Micro-Credentials gelten und genutzt werden. Dies bedeutet für Hochschulen, man kann je nach Strategie der Präsidien bzw. Rektorate die Module aus Studiengängen als übergeordnet relevant klassifizieren; sie können dann als Micro-Credentials auch über den Studiengang hinaus für weitere Zielgruppen angeboten werden und hohe Bedarfe bedienen. Dies könnte zum Beispiel für

8 Innerhalb der Rahmensetzung durch den Rat der Europäischen Union kann es zu nationalen Abweichungen bei der Anzahl der ECTS-Anrechnungspunkte kommen, jedoch scheint die Maßgabe der transparenten Darlegung der erworbenen Kompetenzen und deren Anerkennung bzw. Anrechenbarkeit entscheidender.

Micro-Credentials im Bereich der SDGs, der Sustainable Development Goals der UN,⁹ der Fall sein, da es viele Themenfelder gibt, in denen Nachhaltigkeitskompetenzen benötigt werden, kein Studiengang jedoch kann auch nur die wesentlichsten abdecken. Es macht demnach unbedingt Sinn, Zusatzqualifikationen zu entwickeln und anzubieten. Auch hier gilt wie bei den Schlüsselkompetenzen, dass Lehrmaterialien als OER entwickelt werden sollten, damit sie auch von anderen Hochschulen genutzt werden können.

Insgesamt erfordern Micro-Credentials im Hochschulwesen ein völliges Umdenken, und dies macht sie tatsächlich anspruchsvoll in der Handhabung. Schon das strategische Zusammenwirken von Präsidien bzw. Rektoraten und den Weiterbildungseinrichtungen von Hochschulen dürfte so noch nicht etabliert sein. Auch haben Dekanate und Lehrende die Module ihrer Studiengänge bislang kaum als mögliche Ausgangspunkte von Weiterbildungskonzepten für weitere Studierende und auch für Weiterbildungsteilnehmende angesehen.¹⁰ Und in den Hochschulverwaltungen denkt man in ganzen Studiengängen, also in längerfristig angelegten, sich wiederholenden Prozessen, zu denen sich flexible Zusatzqualifikationen, zumal für unterschiedliche Zielgruppen, diametral entgegengesetzt verhalten. Auch ist man es an Hochschulen nicht gewohnt, Durchlässigkeit horizontal zu denken und zu planen, d. h. auch Weiterbildungsangebote anzubieten, die einerseits für Studierende und, mit anderer Didaktik, auch für Auszubildende in Berufsausbildungen geöffnet werden.

Solche Ansätze setzten bislang nicht übliche Absprachen zwischen Hochschulen und Akteuren außerhalb des Hochschulwesens voraus und sind gewiss nicht leichtgängig; und dennoch gibt es laut OECD-Bericht gute Gründe dafür, neue Wege zu gehen (OECD 2022). Nicht dass Studiengänge und Berufsausbildungen nicht ausreichend qualifizieren würden; aber schon jetzt gibt es in Europa aufgrund des demografischen Wandels nicht mehr ausreichend Studierende und Auszubildende, um für bestimmte Gebiete, allen voran die MINT-Fächer, Ausdifferenzierungen für Spezialgebiete in Form

9 <https://sdgs.un.org/goals>, abgerufen am 15.02.2023.

10 An der Leibniz Universität Hannover entwickelt die Leibniz AI Academy mit Förderung durch das BMBF und das Land Niedersachsen gerade ein solches Modell, siehe <https://ai-academy.uni-hannover.de>, abgerufen am 15.02.2023. Einer der zugehörigen MOOCs kann auf dem KI-Campus des BMBF und des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft erprobt werden, siehe <https://ki-campus.org/index.php/courses/automl-luh2021>, abgerufen am 15.02.2023.

von eigenständigen Studiengängen und Berufsausbildungen vornehmen zu können. Optionen für Zusatzqualifizierungen können so durchaus hilfreich sein, um die Bedarfe des Arbeitsmarktes, etwa im Bereich der erneuerbaren Energien, zu decken; dies gilt für die Qualifikationsstufen eines Bachelorstudiums ebenso wie für die eines Masterstudiums.

Um diesen Herausforderungen adäquat zu begegnen, wird an Hochschulen auch eine neue Kultur des Miteinanders notwendig werden; denn Lösungsansätze hängen von einem Denken in Bedarfslagen und Optionen ab, und dies bei allen Mitgliedern der Hochschulen. Was wird gebraucht, was hilft Schwachstellen zu beheben, wer kann etwas beitragen? Mit der im Zuge der Bologna-Reform etablierenden Modularisierung bestehen jedoch gleichzeitig die besten Voraussetzungen dafür, ein flexibles System für angrenzende Bereiche zu schaffen: Schließlich können sehr leicht Micro-Credentials in Form von Summer Schools im Umfang von 2–3 ECTS-Anrechnungspunkten und in Form von Weiterbildungskursen im Umfang von 5 ECTS-Anrechnungspunkten angeboten werden. Man kann auch Micro-Degree-Programme im Umfang von 10 ECTS-Anrechnungspunkten konzipieren, die sich aus drei aufbauenden Modulen à 2, 3 und 5 ECTS-Anrechnungspunkten zusammensetzen, oder Micro-Degree-Programme im Umfang von 30 ECTS-Anrechnungspunkten vorsehen, bei denen der Abschluss aus der Belegung von Kursen im Umfang von 6 x 5 ECTS-Anrechnungspunkten kumuliert werden kann.¹¹

Und noch eines: Wenige gut durchdachte Micro-Credentials und z. B. ein Micro-Degree-Programm, das sich aus mehreren Micro-Credentials zu einem Thema sinnvoll zusammensetzt, können, am besten mit OER verbunden, viel größere Wirkung erzielen als etliche wahllos nebeneinanderstehende Angebote. Und hohe Abbruchquoten können wir uns nicht noch einmal leisten. Es wird sich auch an der Flexibilisierung der Hochschulangebote entscheiden, ob Europa die Herausforderungen durch Digitalisierung und Transformation bei gleichzeitigem demografischem Wandel meistern und weiterhin wirtschaftlich reüssieren kann.

11 Wie genau sich Micro-Credentials zu Micro-Degree-Programmen verhalten, ist nicht festgelegt; an der Leibniz Universität Hannover verstehen wir Micro-Credentials entweder als Module in Studiengängen oder als Weiterbildungskurse, beide in kleineren Umfängen. Micro-Degree-Programme setzen sich aus mehreren thematisch zusammengehörigen Micro-Credentials in größeren Umfängen zusammen, siehe <https://zew.uni-hannover.de/de/howtobuild/>, abgerufen am 12.04.2023.

Eine letzte Frage noch, an die Politik:

Wäre es nicht jetzt an der Zeit, wissenschaftliche Weiterbildung tatsächlich zu stärken und rechtliche wie finanzielle Rahmenbedingungen günstiger zu gestalten?

Die „Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ der EU zeigt die Potenziale von Micro-Credentials auf; sie können als durchaus entscheidend für die weitere wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Entwicklung in Europa angesehen werden. Zugleich dürfte klar sein, dass Micro-Credentials nur dann breitflächig Wirkung erzielen können, wenn die maßgeblichen Akteure, zu denen auch die Hochschulen zählen, dazu befähigt werden, flexibler zu handeln. Was hierzu erforderlich ist, haben für Deutschland der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz dargelegt (vgl. Wissenschaftsrat 2019, Teil B II, S. 49–58; HRK 2021, S. 5–7); für weitere europäische Länder liegen entsprechende Stellungnahmen vor.

Nehmen wir das Beispiel Deutschland: Man könnte im Rahmen der Wissenschaftsgesetze der Bundesländer den Hochschulen gestatten, als befristete Erprobung einen bestimmten, gar nicht so großen Prozentsatz professoraler Lehre auf wissenschaftliche Weiterbildung zu verwenden, Studierende und Weiterbildungsteilnehmende gemeinsam als Lerngruppen zu verstehen und den nicht immatrikulierten Teilnehmenden einen Status als Weiterbildungsstudierende zu gewähren,¹² verbunden mit einigen Vorteilen wie der Nutzung von Bibliotheken und IT-Services sowie von Förderinstrumenten der Erwachsenenbildung. Ein großer Gewinn wäre es schon, für, sagen wir, eine Erprobungsphase von fünf Jahren, einen Gestaltungsfreiraum zu erhalten, um Arten und Umfänge von Micro-Credentials und Micro-Degree-Programmen an den verschiedenen Hochschultypen erproben zu können. Unbedingt sollte man die Hochschulen in die Lage versetzen, rasch handeln und flexible Modelle von Zusatzqualifizierungen auf den Weg bringen zu können.

¹² Einen solchen Status als Weiterbildungsstudierende*r gibt es in Deutschland bislang nicht in allen Bundesländern, seine Etablierung wäre allerdings die konsequente Folge der Definition von Micro-Credentials als durchlässige Studien und Weiterbildungsangebote an Hochschulen.

Es war noch nie gut, die wissenschaftliche Weiterbildung wenig zu fördern. Sie heute zu fördern, scheint nicht nur angezeigt, sondern zwingend notwendig. Und dieses Geld wäre mit einiger Sicherheit gut angelegt, nämlich in Bildung, die die demokratischen Gesellschaften, den europäischen Zusammenhalt und die Arbeitsmärkte stärkt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bildung war schon immer die Währung. Schwerpunkt Lernen, in: brand eins. Wirtschafts magazin, 09/2017. <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2017/lernen>, abgerufen am 15.02.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (o. J.): „Micro-credentials“. Positionspapier der österreichischen Hochschulbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Nationale Weiterbildungsstrategie – BMBF. Online unter: <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie-bmbf.html>, abgerufen am 15.02.2023.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) (2022): Fachkräfte für Deutschland. Online unter: <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html>, abgerufen am 15.02.2023.
- Cendon, Eva et al. (Hrsg.) (2020): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Münster/New York: Waxmann.
- Cendon, Eva et al. (2021): Learning for impact in a changing world. In: European Journal of University Lifelong Learning, 5 (01), 1–6. Online unter: https://eucenstudies.files.wordpress.com/2021/09/ejull_0501-2021_pp01-06_ec_final.pdf, abgerufen am 15.02.2023.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>, abgerufen am 15.02.2023.
- Europäische Kommission (o. J.): Aktionsplan für digitale Bildung der EU (2021–2027). Online unter: <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan>, abgerufen am 15.02.2023.
- Flasdick, Julia et al. (2023): Micro-credentials und micro-degrees. Current developments and potentials for educational practice based on the example

of the AI Campus. Berlin: AI Campus. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7327638>, abgerufen am 15.02.2023.

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2014): Potenziale und Probleme von MOOCs. Eine Einordnung in der digitalen Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2014. Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17_Endversion_MOOCs.pdf, abgerufen am 15.02.2023.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2020): Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikationen. Online unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>, abgerufen am 15.02.2023.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2021): Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen – Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Online unter: 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, abgerufen am 15.02.2023.
- HRK (Hrsg.): Micro-Credentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials, 2023. https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf, abgerufen am 10.07.2023.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln e. V. (Hrsg.): KOFA Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung: Studie 2/2019. https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_2019_2.pdf, abgerufen am 15.02.2023.
- Käßpinger, Bernd/Lichte, Nina (2020): The lockdown of physical co-operation touches the heart of adult education: A Delphi study on immediate and expected effects of COVID-19. In: International Review of Education, 66 (5–6), 777–795. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09871-w>, abgerufen am 10.07.2023.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- OECD (2022): Bildung auf einen Blick 2022. OECD-Indikatoren. Online unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2022_dd19b10a-de, abgerufen am 15.02.2023.
- Orr, Dominik et al. (2020): Higher Education Landscape 2030: A Trend Analysis Based on the AHEAD International Horizon Scanning.

SpringerBriefs in Education. Springer Cham. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44897-4>, abgerufen am 15.02.2023.

- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlungen zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit, 16. Juni 2022. Online unter: <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/micro-credentials>, abgerufen am 15.02.2023.
- Reich, Justin/Ruipérez-Valiente, José A. (2019): The MOOC pivot. In: Science, 363 (6423), 130–131.
- Schneider, Katharina (2022): Wie schnelles Internet schneller in den ländlichen Raum kommt. In: Der Tagesspiegel, 22.02.2022. Online unter: <https://background.tagesspiegel.de/smart-city/wie-schnelles-internet-schneller-in-den-laendlichen-raum-kommt>, abgerufen am 15.02.2023.
- Schulmeister, Rolf (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster/New York: Waxmann.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2021): Future Skills 2021. Online unter: <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>, abgerufen am 15.02.2023.
- Tagesschau (2022): Deutschland zahlt so viel wie nie zuvor. Online unter: <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/deutschland-eu-haushalt-101.html>, abgerufen am 15.02.2023.
- Warkentin, Charlotte (2022): Open Educational Resources – Praxis an Hochschulen am Beispiel der Fachhochschule Potsdam. In: Information – Wissenschaft & Praxis, 73 (5–6), [Open Educational Resources-Praxis an Hochschulen \(degruyter.com\)](https://www.degruyter.com), abgerufen am 12.04.2023.
- 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 (Drs. 7515-19). Online unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>, abgerufen am 15.02.2023.
- Zukunftsinstitut (2023): Megatrend New Work. Online unter: <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-new-work/>, abgerufen am 15.02.2023.

Durchlässigkeit

Durchlässigkeit gestalten: Fördernde und hindernde Faktoren

von **Christina Raab**

In unserer modernen Wissensgesellschaft ist es mittlerweile kaum noch einer Disziplin möglich, das geballte (fachliche) Wissen in einem Studium (Bachelorstudium) oder in zwei konsekutiven Studien (Bachelor- und Masterstudium) unterzubringen. Neues (Fach-)Wissen, neue Methoden kommen ständig hinzu, und zwar innerhalb jeder Disziplin und an den „Nahtstellen“ zwischen den Disziplinen. Für die Entwicklung von Curricula bedeutet das eine zunehmende inhaltliche Diversifizierung. Für die einzelnen Lernenden gewinnt die Notwendigkeit, sich selbstständig, selbstverantwortlich und nach eigenen Interessen und Bedürfnissen weiterzubilden und dafür adäquate (Lern-)Strategien zu entwickeln, an Bedeutung.

Das Potenzial dieser Entwicklung zu nutzen stellt sehr hohe Anforderungen an die Gestaltung von Curricula und bringt eine Anerkennungskultur, die auf deckungsgleiche Inhalte, standardisierte Lernräume (und -settings) und Prüfungsformate abzielt, an ihre Grenzen. So kann zum Beispiel ein reibungsloser Übergang von einem Bildungsniveau (z. B. Bachelor) zum nächsten (z. B. Master) innerhalb einer Disziplin nicht mehr gewährleistet werden, wenn hierfür die absolvierten Inhalte verglichen werden und nicht das Vermögen der Studierenden, diese Inhalte für die Bearbeitung und/oder Beantwortung fachlicher Fragen zu nutzen. Das Gleiche trifft auf die Anerkennung von Lernleistungen zu, die für ein Studium (des gleichen Bildungsniveaus, der gleichen Disziplin) an einer anderen Hochschule absolviert wurden. So gesehen erscheint es kaum verwunderlich, dass ein Wechsel von einer Hochschule zur anderen (des gleichen Bildungssektors) innerhalb eines nationalen Bildungssystems, ein Sektorenwechsel oder gar ein Wechsel des Lernsettings (formal – nicht-formal, informell) die bisherige Anerkennungskultur an ihre Grenzen bringt.

Allein im Sinne der Nutzbarmachung der Vielfalt innerhalb einer Disziplin erscheint es zielführend, für die Anerkennung von Lernleistungen Kriterien zu identifizieren, anhand derer eine transparente und reliable Klärung der Frage möglich ist, ob die zur Anerkennung erbrachten (Lern-)Leistungen

helfen, den Standard eines Curriculums (inkl. Qualifikationsprofil) zu erreichen, oder ob sie sich derart von den im Curriculum beschriebenen Lernergebnissen unterscheiden, dass eine erfolgreiche Aufnahme eines (weiterführenden) Studiums bzw. der erfolgreiche Studienfortschritt (innerhalb eines Studiums) gefährdet ist.

Aber nicht nur die Disziplinen erfahren eine zunehmende Ausdifferenzierung, auch die Lernenden nehmen an Zahl und an Diversität (und Heterogenität) zu, ebenso wie die Kontexte und Zeiten im Leben, in denen gelernt wird.

Um als tertiäre Bildungsinstitutionen weiterhin im Zentrum der Gesellschaft wirken zu können bzw. um zur Lösung der Probleme der Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft (vgl. § 1 UG) aus dem Zentrum der Gesellschaft heraus beitragen zu können, müssen sich Hochschulen für diese Entwicklungen öffnen. Die Aufgabe für die Hochschulen lautet, die Diversität (der Gesellschaft und der unterschiedlichen Bildungsbio- grafien) als (Entwicklungs-)Potenzial und nicht als Handicap zu verstehen und den Mehrwert entsprechend zu nutzen. Zeichen einer qualitätsgesicherten Öffnung ist die formale Anerkennung jedes Lernens, sofern es sich nicht wesentlich von dem Lernen unterscheidet, das für die Erreichung der institutionellen Standards beschrieben wurde.

Welche Schritte können Hochschulen setzen, um qualitätsgesichert Durchlässigkeit zu fördern?

Schritte, die dazu beitragen, Hochschulen auch für das Lernen außerhalb curricularer Lernräume zu öffnen, sind jedenfalls Maßnahmen, die eine qualitätsgesicherte Durchlässigkeit fördern und helfen, Bildungssackgassen abzubauen. Auf europäischer und nationaler Ebene wurden dafür wesentliche Voraussetzungen bereits geschaffen und können von den Hochschulen genutzt und umgesetzt werden.

Lernergebnisse und das Prinzip des wesentlichen Unterschieds

Aufbauend auf einer Kultur der (fachlichen) Inhalte müssen Hochschulen lernen, valide und replizierbar zu beschreiben, welche Anforderungen sie an Lernende stellen und welche Ergebnisse (Qualifikationen) am Ende der

Lernprozesse eines Studiums stehen. Seit Oktober 2022 kennt das Universitätsgesetz (UG) hierfür den Begriff der Lernergebnisse.

„Lernergebnisse sind diejenigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen eines Studiums, in einer Aus-, Fort- oder Weiterbildung, im Arbeitsprozess oder in einem nicht geregelten Lernprozess erworben werden und im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit oder eine weitere Ausbildung eingesetzt werden können. Im Rahmen eines Studiums erworbene Lernergebnisse werden insbesondere im Qualifikationsprofil zu diesem Studium beschrieben.“ (§ 51 Abs. 2 Z 34 UG)

Auch wenn der Begriff bzw. die Definition nach weit über zwanzig Jahren Bologna-Prozess (vgl. BMBWF 2022) wenige Überraschungen birgt, war die Verankerung im UG unabdingbar. Der späte Zeitpunkt, zu dem der Begriff Eingang in das Rahmengesetz gefunden hat, ist allerdings ein starker Hinweis auf die Natur des nationalen Bildungssystems und seine Kultur.

Es ist daher nur konsequent (wenn auch spannend), dass mit der Novelle, mit der „Lernergebnisse“ als grundlegendes curriculares Gestaltungsprinzip im UG verankert wurden, die Anerkennung von „Prüfungsleistungen“ explizit dem gleichen Prinzip untergeordnet wurde.

„Positiv beurteilte Prüfungen und andere Studienleistungen sind bis zu dem in Abs. 4 Z 6 UG festgelegten Höchstausmaß anzuerkennen, wenn keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erworbenen Kompetenzen (Lernergebnisse) bestehen (...).“ (§ 78 Abs. 1 Z 1 UG)

Mit der Einführung des Prinzips des wesentlichen Unterschieds¹ gemäß Lisabon-Konvention² macht 24 Jahre nach Ratifizierung (03/021999) dieses völkerrechtlichen Vertrages und nach dem bereits gleich alten Reformprozess

1 Das Konzept des „wesentlichen Unterschieds“ besagt, dass bei Anerkennungsentscheidungen zu prüfen ist, ob zwischen den im Curriculum vorgesehenen und den tatsächlich erbrachten Lernergebnissen ein Unterschied besteht, der so signifikant ist, dass er ein erfolgreiches Weiterführen des Studiums/das Erreichen des Qualifikationsprofils höchstwahrscheinlich verhindern würde.

2 Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region aus dem Jahr 1997.

im europäischen Hochschulwesen (Bologna-Prozess, vgl. BMBWF 2022) nun auch das UG deutlich, dass Lernergebnisse anzuerkennen sind, wenn kein wesentlicher Unterschied festgestellt werden kann. Aus den Erläuterungen zur Regierungsvorlage zur Novellierung des UG (ErläutRV 662 BlgNR 27. GP) wird zudem klar, dass eine auf transparenten Kriterien basierende Bewertung dieser Lernergebnisse immer auch im Hinblick auf den Anerkennungszweck und die Frage zu treffen ist, ob die erbrachten Leistungen (Lernergebnisse) ein erfolgreiches Fortsetzen (oder eine erfolgreiche Aufnahme) eines Studiums ermöglichen. Damit ist die Beantwortung der Frage, ob ein vorliegender Unterschied wesentlich ist oder nicht, nicht (!) unweigerlich mit Inhalten, die in einem Studium vermittelt werden, verbunden, und auch nicht mit Prüfungsformen und Lernsettings.

Zur Beantwortung der Frage wird nach wie vor als Referenz bzw. Standard das Curriculum (für welches anerkannt werden soll) herangezogen, in der Beurteilung selbst können aber unterschiedliche Lernkontexte, Methoden, Zugänge etc. akzeptiert werden, solange sich diese nicht wesentlich (negativ) auf die geforderten und intendierten Kompetenzen der Lernenden auswirken. Damit ist die Interpretation, ob ein Unterschied wesentlich ist oder nicht, untrennbar mit den Lernergebnissen bzw. den Qualifikationen eines Studiums verbunden. Oder, anders formuliert:

„In Zukunft ist nicht mehr das Vorliegen einer ‚Gleichwertigkeit‘ zu prüfen, sondern grundsätzlich zu prüfen, ob wesentliche Unterschiede in Hinblick auf die Lernergebnisse bestehen (...).“ (ErläutRV 662 BlgNR 27. GP, S. 26)

Qualifikationen und Lernergebnisse sind damit ein zentrales Element im Rahmen der Curriculumsentwicklung und sind entsprechend zu beschreiben.³ Im Rahmen der Anerkennung werden sie zum zentralen Bewertungskriterium. Damit kann der Diversität der Fächer, aber auch der Diversität der Lernsettings und der Lernenden auf einem qualitativ einwandfreien Niveau Rechnung getragen werden.

3 Um den sinnhaften (Studien-)Aufbau bzw. die Verzahnung (modularer) Lernergebnisse mit dem jeweiligen Qualifikationsprofil transparent und überprüfbar zu machen, erscheint die Verwendung adäquater Taxonomien angebracht. Dies gilt sowohl für fachliche als auch für transversale Lernergebnisse.

Weitere Bewertungskriterien, wie sie u. a. in der von der Regierungsvorlage zitierten Sekundärliteratur, z. B. dem European Recognition Manual for Higher Education Institution (vgl. five elements of a qualification, Nuffic 2020, S. 20), angeführt werden, spiegeln lange Jahre der Erfahrung im Umgang mit dem Prinzip des wesentlichen Unterschieds wider und eröffnen einen auf die jeweilige Situation und Fragestellung individuell anpassbaren Handlungsspielraum. Selbst wenn ein wesentlicher Unterschied in der Bewertung eines dieser Kriterien identifiziert wird, kann dennoch festgestellt werden, dass dieses durch die Bewertung eines anderen Kriteriums kompensiert wird und/oder nicht zu einem wesentlichen Unterschied im Gesamtergebnis der Qualifikation führt.

Das Prinzip des wesentlichen Unterschieds und die ursprünglich für den formalen tertiären Bereich der Hochschulbildung formulierten Bewertungskriterien lassen sich auch auf Lernsettings und -bereiche übertragen, die außerhalb (vgl. Micro-Evaluator⁴) und sogar „vor“ einem tertiären Bildungsangebot, wie zum Beispiel einem Studium, liegen. Das steht wiederum in Einklang mit den European Standards and Guidelines (vgl. ESG 2015, Punkt 1.4, S. 22), die transparente und im Voraus veröffentlichte Regelungen für alle Phasen des „student life cycle“, z. B. Zulassung zum Studium, Studienfortschritt, Anerkennung und Abschluss, vorschreiben.

Die gerechte Anerkennung von Hochschulqualifikationen, Studienzeiten und früherem Lernen, einschließlich der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen, sind wesentliche Komponenten, um das Vorankommen der Studierenden in ihrem Studium zu gewährleisten und gleichzeitig die Mobilität zu fördern. Angemessene Anerkennungsverfahren setzen voraus, dass die institutionelle Praxis der Anerkennung mit den Grundsätzen des Lissabonner Anerkennungsübereinkommens in Einklang steht. Sie bedingen die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, Qualitätssicherungsgagenturen und dem nationalen ENIC/NARIC-Zentrum, um eine kohärente nationale und schlussendlich auch internationale Anerkennungspraxis zu ermöglichen.

4 Der Micro-Evaluator wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts STACQ entwickelt und von Nuffic publiziert: <https://www.nuffic.nl/en/subjects/recognition-projects/the-micro-evaluator>, abgerufen am 22.06.2023.

Hochschulen, die eine qualitätsgesicherte Durchlässigkeit ermöglichen möchten, stehen lang erprobte, funktionierende Werkzeuge zur Verfügung. Allein diese Werkzeuge verändern die langjährige Kultur der (inhaltsbezogenen) Anerkennung und Curriculumsentwicklung aber nicht; hierfür braucht es eine Veränderung der gelebten Denkmuster (und Prozesse), der institutionellen Praxis. Es braucht das Commitment, das Investment, das Engagement, die Zeit und die Ausdauer der gesamten Hochschule.

Die Art und Weise, wie Lernergebnisse, die „außerhalb“ oder sogar „vor“ Studienbeginn erworben wurden, geprüft bzw. bewertet werden, zeigt mitunter recht deutlich, welche Anerkennungsparadigmen an einer Hochschule vorherrschen.

Anerkennung bereits erworbener Lernergebnisse/Kompetenzen im Rahmen der qualitätsgesicherten Durchlässigkeit

Zugleich mit der Implementierung von Lernergebnissen und dem Prinzip des wesentlichen Unterschieds wurde die Validierung von beruflichen und außerberuflichen Lernergebnissen als „Kann“-Bestimmung ins UG (und in weitere Rahmengesetze) aufgenommen.

„Validierung ist ein Verfahren, welches jedenfalls die Verfahrensschritte Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von bereits erworbenen Lernergebnissen zum Zweck der Anerkennung als Prüfungen oder andere Studienleistungen umfasst.“ (§ 51 Abs. 2 Z 36 UG)

„Andere berufliche oder außerberufliche Qualifikationen können nach Durchführung einer Validierung der Lernergebnisse bis zu (...) (einem) festgelegten Höchstausmaß anerkannt werden. (...) In diesem Fall sind Regelungen zum Verfahren zur Validierung der Lernergebnisse gemäß den in der Satzung festgelegten Standards aufzunehmen (...).“ (§ 78 Abs. 3 UG)

Die von der Gesetzgebung eingeführte Bezeichnung der „beruflichen oder außerberuflichen Qualifikationen“ wirkt unglücklich gewählt, zumal im Rahmen der bereits 2012 publizierten „Empfehlungen des Rates zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens“ (Rat der Europäischen Union 2012), auf die der Gesetzgeber an verschiedenen Stellen referenziert, neben formalen auch „non-formale“ (oder nichtformale) und „informelle“

Lernsettings definiert werden und sich die Begriffe überschneiden. Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der UG-Novelle hatten sich die Definitionen des Rates im Europäischen Bildungsraum bereits etabliert.⁵

In den Jahren seit der Publikation der Empfehlungen des Rates konnten für die Validierung qualitativ hochwertige Verfahren entwickelt und Erfahrungen gesammelt werden, zum Beispiel Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens (vgl. CEDEFOP 2016). Leider wird die Übertragung dieser Erfahrung auf den nationalen Kontext nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme und -kulturen, sondern auch aufgrund der nicht deckungsgleichen Begrifflichkeiten erschwert.

Mit der Fokussierung auf Lernergebnisse als wesentliches Bewertungskriterium für Anerkennung und damit als Katalysator für qualitätsgesicherte Durchlässigkeit kann trotz dieser Unschärfen jede Hochschule einen Beitrag zur qualitätsgesicherten Durchlässigkeit des nationalen Bildungssystems leisten, indem sie einerseits von der Möglichkeit der Validierung Gebrauch macht und andererseits ihre (Aus-)Bildungsangebote entsprechend beschreibt. Seitens der Gesetzgebung wäre eine Novellierung der Rahmengesetze, um die Validierung von (non-formalen und informellen) Lernergebnissen für den (regulären) Studienzugang zu ermöglichen, ein wichtiger Beitrag im Sinne der qualitätsgesicherten Durchlässigkeit. Dass dieser Beitrag substanziell sein kann, zeigt insbesondere die Gruppe der 25- bis 45-Jährigen, die laut CEDEFOP das Instrument der Validierung am häufigsten für den Übergang von einer Beschäftigung in die Bildung und zurück nutzt (vgl. CEDEFOP 2016, S. 20).

Angesichts dieser Evidenz und angesichts der Tatsache, dass das nationale Bildungssystem durch das seit 2016 geltende Bundesgesetz zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) bereits lernergebnisbasiert beschrieben vorliegt, besteht die Hoffnung, dass das Potenzial zum Abbau von Bildungssackgassen genutzt wird.

Die Rolle des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) ist ein Instrument zur Klassifizierung der Qualifikationen im Rahmen eines nationalen Bildungssystems. Er

5 Zudem hat der Gesetzgeber – zumindest teilweise – bereits im Jahr 2016 für den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) auf die Definitionen des Rates zurückgegriffen.

beschreibt die Beziehung zwischen den verschiedenen Niveaus eines nationalen Bildungssystems und die wichtigsten Qualifikationsarten. Zudem definiert der NQR allgemeine (oder transversale) Lernergebnisse, die zur Erreichung der jeweiligen NQR-Niveaus erforderlich sind.

Bereits seit 2008 gibt es einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der als Referenzpunkt dient, um die diversen NQRs mit ihren jeweiligen Qualifikationen lernergebnisbasiert einordnen zu können. Aus nationaler Sicht ist das Ziel dieser Rahmen:

„(...) die Förderung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Österreich und Europa sowie die Förderung des Lebensbegleitenden Lernens, welches formales, nicht-formales und informelles Lernen umfasst.“ (§ 1 Abs. 3 NQR-Gesetz)

Zusätzlich zu den oben angeführten Qualifikationsrahmen gibt es sowohl disziplinen- bzw. fachspezifische Qualifikationsrahmen als auch allgemeinere internationale Klassifizierungssysteme.⁶

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus gemäß dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)

Der österreichische NQR besteht wie der EQR aus acht Niveaustufen. Zur Beschreibung der Lernergebnisse (Deskriptoren), die für die Erlangung der jeweiligen Niveaustufe erforderlich sind, nutzt der NQR – mit Ausnahme der Qualifikationen, die im Rahmen der Hochschulbildung für den ersten (Bachelor), zweiten (Master) oder dritten (Doktorat) Studienzyklus erworben werden – die Deskriptoren des EQR. Für die Qualifikationen, die den Abschluss eines ersten (Bachelor), zweiten (Master) oder dritten (Doktorat) Studienzyklus bezeichnen, verwendet er die von den für Hochschulbildung zuständigen Minister*innen (im Rahmen des Bologna-Prozesses) in Bergen beschlossenen Dublin-Deskriptoren. Dass die jeweiligen allgemeinen (transversalen) Niveau-Deskriptoren einander entsprechen, postulieren Fußnoten im NQR-Gesetz (vgl. Fußnoten 2 bis 4 Anhang 1 NQR-Gesetz).

6 Ein Beispiel ist die Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens, ISCED, welche ebenfalls als Transparenzinstrument verwendet werden kann, um die Bildungsstufen und -bereiche in einem bestimmten Land anzugeben.

Bei den Deskriptoren des EQR handelt es sich um Beschreibungen mithilfe der Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, wohingegen die Dublin-Deskriptoren (DD) als „Fließtext“ diese Kategorien zwar aufgreifen, aber naturgemäß einer anderen Beschreibungs- bzw. Darstellungslogik folgen. Der Versuch einer Einordnung der DD in die Kategorien des EQR mit dem Ziel eines Vergleichs erfolgt in nachfolgender Abbildung.

Abbildung 1: Gegenüberstellung Dublin-Deskriptoren (DD) – Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für die Niveaustufe 7 des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)

Kenntnisse (EQR)	Fertigkeiten (EQR)	Kompetenzen (EQR)
hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft , als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation , um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Kenntnisse (DD)	Fertigkeiten (DD)	Kompetenzen (DD)
... auf Bachelor-Level aufbauendes und vertiefendes Wissen & Verstehen ... Basis für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen im Forschungskontext	... Anwendung von Wissen/Verstehen und Problemlösungskompetenz in neuen/unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte im Studienfach ... Wissen integrieren , mit Komplexität umgehen	... auf Basis unvollständiger/begrenzter Informationen Einschätzungen formulieren , unter Berücksichtigung sozialer und ethischer Verantwortung ... klare/eindeutige Kommunikation von Schlussfolgerungen inkl. zugrunde liegendem Wissen/Prinzipien an Expert*innen/Lai*innen ... Lernstrategien , um Studien selbstbestimmt/autonom fortsetzen zu können

Quelle: Eigene Darstellung.

Ein Vergleich der beiden allgemeinen (transversalen) Deskriptoren-Sets am Beispiel der NQR-Niveaustufe 7 (Master) ist mit vielen Limitierungen behaftet, legt aber dennoch nahe, dass sowohl für die Beschreibung von Studien als auch im Rahmen der Anerkennung beide Deskriptoren-Sets berücksichtigt

werden sollten. Dies vor allem, um eine qualitätsgesicherte Durchlässigkeit zwischen (inter-)nationalen Bildungssystemen, aber auch zwischen unterschiedlichen Lernsettings zu befördern und nicht an rein sprachlichen Unzulänglichkeiten zu scheitern.

Die Rolle allgemeiner (transversaler) Lernergebnisse

Das UG unterscheidet in seiner Definition von Lernergebnissen (vgl. § 51 Abs. 2 Z 34 UG) nicht zwischen fachlichen und allgemeinen, akademischen, persönlichen oder, stark vereinfacht zusammengefasst, „transversalen Kompetenzen“ („future competences“).

Ein Blick auf die oben angeführten Deskriptoren des NQR bzw. auf die Begriffsbestimmungen des UG, zum Beispiel für Bachelor-, Master- und Doktoratsstudien (vgl. § 51 Abs. 2 Z 4, Z 5 und Z 12 UG) bzw. für Qualifikationsprofile (vgl. § 59 Abs. 2 Z 29 und Z 34 UG), macht deutlich, dass im Rahmen universitärer Studien nicht nur fachbezogene Lernergebnisse/Qualifikationen aufzubauen und transparent zu machen sind. Der transparente Aufbau und die strukturelle Verankerung von transversalen Kompetenzen ergibt sich aber auch aus den spezifischen Entwicklungsplänen der Hochschulen und (für die Universitätslandschaft) aus dem Gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2025–2030 (vgl. BMBWF 2022). Und obwohl zum Beispiel „Kritisches Denken“, „Analyse“, „Problemlösung“ oder auch „Kommunikation“ Kompetenzen sind, die man bei Hochschulabsolvent*innen voraussetzt, scheint die Sprache, die für den strukturellen (curricularen) Aufbau und die Beschreibung dieser Kompetenzen im Sinne von Lernergebnissen notwendig ist, im hochschulischen Bildungskontext den Ansprüchen an die Lernenden hinterherzuhinken. Aber auch hier gilt, dass das Fehlen einer geeigneten Sprache (inkl. Operationalisierungen im Lernsetting) wohl Ausdruck einer fachbezogenen Lehrkultur ist und der „Spracherwerb“ in engem Zusammenhang mit einem veränderten Rollenverständnis der Hochschulen und ihrer Lehrenden steht.

Die Hochschulbildung, national wie international, muss sich ihr eigenes Rollenverständnis sehr rasch neu erarbeiten, sowohl um transparent, valide und reliabel wesentliche Unterschiede (zu anderen Bildungskontexten) aufzeigen zu können, aber auch um Durchlässigkeit dort zulassen zu können, wo sie qualitätsgesichert möglich ist. Denn nur so kann Diversität als Quelle für Innovation und Entwicklung genutzt werden, statt Barriere für Durchlässigkeit zu sein.

Micro-Credentials könnten hierfür ein Hilfsmittel sein, da sie nicht zuletzt aufgrund ihrer standardisierten Beschreibungs- und Maskierung eine adäquate Sprache (mit genügend Raum für Spezifika) anbieten.

Die Rolle von Micro-Credentials im Rahmen qualitätsgesicherter Durchlässigkeit

Micro-Credentials sind gemäß den „Empfehlungen des Rats der Europäischen Union über einen europäischen Ansatz für Micro-credentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“

„(...) 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 Micro-credentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, 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. 13)

Im Rahmen interdisziplinärer hochschulischer Angebote, insbesondere aber auch im Rahmen der Internationalisierung und Flexibilisierung von Studium und Lehre⁷ können Micro-Credentials helfen, strukturelle Anerkennungshürden zu überbrücken, da sie als eigenständige – wenn auch teils anschlussfähige – Einheiten von Lernergebnissen/Kompetenzen durch die Lernenden selbstverantwortlich in Wert gesetzt werden können; sei es für eine (zukünftige) Anerkennung im Rahmen eines (tertiären) Bildungsformates oder auch im Sinne der Ausweisung von relevanten (trans-/interdisziplinären, internationalen und interkulturellen) Kompetenzen im Rahmen

7 Internationalisierung vor Ort, aber auch Internationalisierung von Curricula.

ihres Curriculum Vitae für zukünftige Arbeitgeber*innen. Micro-Credentials können die von Curricula intendierten Qualifikationen unterstützen und/oder ergänzen, ohne dabei Grundprinzipien traditioneller Studien zu untergraben.

Aus den am 16. Juni 2022 beschlossenen „Empfehlungen des Rates über einen europäischen Ansatz für Micro-credentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit“ geht hervor, dass Micro-Credentials als Format des Lebenslangen Lernens allen Lernenden und damit auch allen (Aus-)Bildungsanbieter*innen offenstehen (vgl. Rat der Europäischen Union 2022). Als ein Format, welches wie kaum ein anderes dazu geeignet ist, Wissens- bzw. Kompetenzlücken sowohl bedarfsgerecht als auch wissenschaftlich fundiert zu schließen, bietet sich im nationalen Kontext das Anbieten von Micro-Credentials durch anerkannte (akkreditierte) Hochschulen an, im Idealfall gemeinsam mit außerhochschulischen Einrichtungen wie zum Beispiel Unternehmen, Bildungsinstituten oder NGOs (zum Beispiel im Sinne des Service Learning).

Die Fokussierung auf Lernergebnisse und die Beschreibung mittels vorgegebener europäischer Standardelemente (vgl. Rat der Europäischen Union 2022, Anhang 1), welche im Wesentlichen die Bewertungskriterien des Prinzips des wesentlichen Unterschiedes (vgl. five elements of a qualification, Nuffic 2020, S. 20) abbilden, befördert die qualitätsgesicherte Durchlässigkeit und das Lebensbegleitende Lernen. So gesehen sind Micro-Credentials Katalysatoren einer qualitätsgesicherten Durchlässigkeit und des Lebensbegleitenden Lernens.

Fazit

Im nationalen Kontext steht den Hochschulen bereits eine breite Palette an Werkzeugen und Möglichkeiten zur Verfügung, um qualitätsgesicherte Durchlässigkeit zu befördern. Diese Palette an Möglichkeiten (auch für den Studienzugang) zu erweitern, weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren ist eine wichtige Aufgabe; nur die Werkzeuge allein schaffen jedoch keine Kultur der Wertschätzung und (qualitätsgesicherten) Anerkennung von Diversität und/oder Lernergebnissen. Diese Kultur zu implementieren und zu befördern ist eine der wichtigsten und dringendsten Aufgaben und diese sollte ehestmöglich von allen Hochschulen sehr bewusst angegangen werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>, abgerufen am 20.06.2023.
- Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009496>, abgerufen am 20.06.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Der Europäische Hochschulraum – Bologna-Prozess. Online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160125.html, abgerufen am 20.06.2023.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): Gesamtösterreichischer Universitätsentwicklungsplan 2025–2030 (GUEP 2025–2030). Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Steuerungsinstrumente/GUEP.html>, abgerufen am 20.06.2023.
- CEDEFOP (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Online unter: https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_de.pdf, abgerufen am 20.06.2023.
- ENQA (2020): ESG 2015–2018 ENQA Agency Reports: Thematic Analysis. Online unter: <https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/ESG-2015-ENQA-Thematic-Analysis-final.pdf>, abgerufen am 20.06.2023.
- Erläuterungen: 662 der Beilage XXVII. GP – Regierungsvorlage – Erläuterungen. Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/662/fname_884977.pdf, abgerufen am 20.06.2023.
- ESG (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Deutsche Übersetzung hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf, abgerufen am 20.06.2023.
- Nuffic (2020): The European Recognition Manual for Higher Education Institutions. Third edition. Online unter: <https://www.enic-naric.net/page-EAR-HEI-manual>, abgerufen am 20.06.2023.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens

(2012/C 398/01). Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>, abgerufen am 20.06.2023.

- Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlungen zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit, 16. Juni 2022. Online unter: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/de/pdf>, abgerufen am 20.06.2023.

Permeability rather than transition: Lifelong learning at MTU. An Irish example

by **Irene Sheridan**

1 Introduction

Traditionally, education was viewed as a stage in life which ended when it culminated in an award and led to a career, with that career ending in retirement. In recent decades, it is clear that a four-year degree no longer serves a 40-year working life. Pressures and forces for change within workplaces such as globalisation, digitalisation, combined with global challenges such as climate change and sustainability, pandemics and cybersecurity issues, create a changing climate which impacts on organisational development and growth. Changes within organisations resulting in new directions, new products and processes result in demands for a dynamically changing skill set.

The traditional education life cycle of training, work and retirement will not serve in the new reality, we will need to support citizens in “improving the quality and relevance of skills formation in order to keep pace with the rapidly changing skills requirements of the labour market” (European Commission 2016). In her State of the Union Address 2022, Ursula von der Leyen comments that we need more people with skills relevant for the labour market in order to enable the green and digital transition. But also, that we need to align skills policies with the aspirations and motivations of the workers and the job seekers (European Commission 2022, p. 16).

The skills required to address the current and emerging needs are well-considered in the literature with much consideration of the T-shaped skills set encompassing breadth as well as depth in learning. In a 2019 report, the World Manufacturing Forum for example sums up the top ten skills that it predicts will be needed for the future; at the same time noting that “[a]cquiring new skills and competencies require[s] inventive approaches and collaboration among different actors” and that the goals are, to some extent, moving targets (WMF 2019, p. 6). The importance of opportunities to reflect on learning gained and to take responsibility for learning and actions is a recurring theme

in the literature (for example the OECD Learning Compass 2030; OECD 2019). The underlying message is that we cannot reliably predict the skills and competences needed in the future, but we can equip learners and job seekers with the “ability to cope with uncertainty, develop new attitudes and values, and act productively and meaningfully, even when goals shift” (OECD 2019, p. 62).

The European Skills Agenda brings a focus on sustainable competitiveness, social fairness and resilience in the context of the twin green and digital transitions ... and the recent announcement of 2023 as the European Year of Skills highlights the importance of ongoing skills development both to serve economic needs and to fulfil our human rights obligations.

It is against this backdrop of changing and challenging workplace realities that I propose that we no longer view learning and working as separate distinct stages of the human condition, but rather view learning, working and living as an intertwined continuum of global citizenship, through the lens of permeability rather than transition.

2 Munster Technological University

Munster Technological University (MTU) is a relatively small, new university in the south west of Ireland. While it has been recently formed as a merger of two institutes of technology, its roots reach back to the development of regional technical colleges to serve local workplace learning needs in the 1970s. That development of a series of such regional colleges in Ireland was a deliberate policy initiative focused on developing skills and talent to stimulate local and regional economies, and it can be viewed as having influenced the development of industry throughout the country in the following decades.

The University has developed from offering mainly two-year certificate courses to a broad suite of degree programmes across a wide range of disciplines. The University includes the National Maritime College of Ireland, the Cork School of Music and the Crawford College of Art and Design as well as a very considerable range of Engineering, Science and Business faculties, schools and departments. In addition to undergraduate education, the University offers postgraduate education at masters and doctoral level and has a number of impactful research centres and groups.

MTU, through its predecessor Cork Institute of Technology, has been involved in recognition of prior learning (RPL) through collaborative projects,

policy and practice development since 1996 and has been focused on the needs of regional enterprise and employers since its foundation.

3 Learning in the workplace

From its early origins as a pilot initiative, supported through project funding, RPL has developed as a university-wide embedded feature in MTU. Over the past number of decades, it has moved from the periphery right into the centre of our academic affairs. Some of the rationale for this relates to our close relationships with our enterprise partners. We have long recognised the value of the skills gained in the workplace and have embedded these practice-domain skills into most of our mainstream undergraduate programmes at the design stage.

I am reluctant to make a sweeping statement as there may be some exceptions – but if there are, they are very few. Suffice it to say that opportunities to gain learning in the “real world” or close to the point of practice is built into programmes in MTU. This is often in the form of a planned period in a relevant workplace, a workplace-defined project or problem-based learning opportunity, site visits, guest lectures or expert seminars.

In all cases there is a recognition that the skills needed to ensure well-being and resilience are what are often called transferable skills, and there is a growing recognition that many of these skills can be acquired or added to in the workplace or the practice domain. Embedding the practice context in many ways throughout the curriculum has ensured the development of teaching, learning and assessment methodologies that take account of learning outside of the classroom. This has served to build confidence in what can be learned in other settings and goes some way to overcoming fear and suspicion of prior learning claims. One could view work-integrated learning as the planned and supported acquisition of learning outcomes in the practice domain and recognition of prior learning as, to some extent, the assessment of evidence of the unplanned acquisition of such learning.

Understanding what can be learned in practice and how that might be assessed is predicated on a closeness with the practice domain. In MTU, academic staff are involved and engaged with employers and alumni on a regular basis. Our quality assurance processes require involvement from employers in programme development and monitoring. This closeness and

mutual understanding, often built on long-term relationships, contributes to the currency and relevance of our programmes as well as to our confidence in assessing learning that has taken place in practice.

4 Permeability rather than transition

This brings me to the whole concept of permeability. For us, learning is continuous throughout life. Learning happens everywhere, and learning, working and living are not discontinuous entities. If we recognise that learning happens everywhere, then we can appreciate that the development of greater mutual awareness and exchange between the practice domain and the educational domain ensures that we in education are ready to respond to current and emerging skills needs.

This paradigm shift in educational thinking sees the external practice domain experts and the learner/worker as co-designers of learning pathways. We recognise that the workplace is often ahead of the university in identifying new learning needs. These new learning needs can be driven by competitive forces, business directions, new regulations or technological developments for example.

Much of the focus of the work that we do in MTU with companies and organisations is on ensuring that the expertise and horizon scanning knowledge of our company partners can contribute to the development of new programmes, and that the learners/workers themselves are empowered to take responsibility for their learning and to contribute to the design of learning pathways.

Working with employers, we seek to ensure that course developments are well-informed by the current formal, non-formal and informal learning of the potential learner cohort. Developing new pathways in this way ensures that new learning can build on, rather than repeat, current knowledge. In developing courses to meet new needs we undertake a process of recognition of prior learning, often on both a cohort and on an individual basis, as well as integrating, where appropriate, work-based learning. We can offer short programmes as well as full awards in flexible modular format. Responding to new needs, we have a repository of approved modules from which we can choose and to which we can add customised elements to meet specific needs.

5 Context

There are several elements at a national and university level that support this kind of interaction and are fundamental to the successful implementation of recognition of prior learning.

5.1 National Framework of Qualifications (NFQ)

The first of these is the existence of a well-defined and well-understood Framework of Qualifications¹ in Ireland. The Framework acts to set a common language and common understanding for the learner, the employer and the education provider. It provides for 10 different levels and several award types at each level. It describes clearly the anticipated learning outcomes and attainments at each level. There are accompanying guidelines to support providers in interpreting and implementing the framework in programme development stages. The Award Descriptors provide a generalisable reference point. It is difficult to emphasise adequately how well accepted and understood the framework is in Ireland, not just by providers but importantly by students and employers.

The framework provides the key through which learning can be understood, made explicit and be translated between contexts, it gives us the common language of credit, level, learner effort and level descriptors. The Quality and Qualifications Authority (QQI)

“oversees the promotion, development, maintenance, and review of the NFQ as a system of levels for relating different qualifications or awards to one another.

These levels are general indicators of a person’s knowledge, skill and competence; or the standards that they have attained for their learning achievements.

NFQ award-type descriptors state general learning achievements for all

¹ The framework is explained and the award standards are downloadable here: <https://www.qqi.ie/what-we-do/the-qualifications-system/national-framework-of-qualifications-#:~:text=The%20Irish%20National%20Framework%20of,10%20levels%20of%20the%20framework, accessed: 3 Feb 2023.>

types of awards recognised on the NFQ. QQI issues NFQ guidelines to providers to support the interpretation and implementation of the NFQ and its award-type descriptors in their programme development.” (QQI 2021)

5.2 Short awards

Another aspect of our system is the availability of different award types on the framework. In addition to full academic awards at different levels, higher education providers have long been supported in offering a range of awards with a lower credit value. These shorter awards take the form of special purpose, minor or supplemental awards offering a pathway to higher education for those who are not in a position to commit to full-time learning or those who require a specific competence due to changing career directions or new workplace challenges. These flexible awards offer shorter, smaller credit value pieces of learning against which claims for recognition can often more easily be made. They offer the opportunity to protect and secure employment in times of changing work environments, changing regulations and new business directions.

It is likely that the move toward a coherent understanding of micro-credentials across Europe will further impact on the role that RPL can play in supporting flexible and timely learning opportunities.

5.3 National Skills Initiatives

Originally established as a response to the very severe economic crash of 2008/9, the Springboard Initiative sought to support the reskilling of those who had become unemployed through the provision of a range of short, flexible learning courses funded through the Higher Education Authority (HEA).² The funding is offered on a competitive basis and the higher education providers propose courses to be funded through a process which is subject to international review. Each course must be developed in close collaboration with employers and industry sectoral groups, and for the most part the courses

² Details of the Springboard provision, eligibility and application processes are available at: www.springboardcourses.ie. Details of the application process and requirements for providers: <https://hea.ie/skills-engagement/springboard/>, accessed: 4 Mar 2023.

must offer a work placement in a relevant industry setting. From the start the initiative required that all higher education providers proposing courses for funding must have a policy on the recognition of prior learning. This requirement ensured that universities seeking funding for courses had to upload and make available their policy. However, policy content was not prescribed and the autonomy of each provider was respected.

5.4 Policies and strategies

Recognition of prior learning has long featured in policy documents emanating from government departments and agencies in Ireland. In some cases, it has been lauded as a basic requirement to ensure equity and enhance student experiences, in other cases as a mechanism to support economic growth and development. In 2011 the “National Strategy for Higher Education” (Department of Education and Skills 2011) called for a national framework for RPL to be developed built on the experience and expertise of the practitioners and noted that “Recognition of Prior Learning (RPL) is particularly important as flexible and workplace learning opportunities expand” (Department of Education and Skills 2011, p. 55).

The National Skills Strategy (Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science 2021) also stresses the potential for RPL to support the recognition of workplace learning and the incorporation of practice-based learning into the academic domain. Likewise, the Further Education and Training Strategy (Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science and Solas 2020) underlines the importance of the recognition of prior learning in facilitating lifelong learning and in supporting the integration of migrants, refugees and asylum seekers for example.

The Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science has published a “Policy Platform” (Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science 2022) which describes a more unified system as one with a more inclusive culture, more adaptable to change and serving the “skills, knowledge and talent needs of individuals, the economy and society” (ibid, p. 17). The policy document views RPL and shorter award offerings such as micro-credentials as contributory parts of such a system.

6 RPL in practice

Despite the fact that landscape in Ireland is conducive for RPL, the practice is not widespread or generalised throughout the system, with significant variations in data collection, staff development and extent of practice throughout the country (Goggin et al. 2015). Some of the reluctance is associated with the perceived difficulty and lack of confidence in assessment of material presented in diverse formats and the separation of the acquisition of learning from its evidencing and assessment. It should also be noted that Ireland has a high rate of third-level education attainment, with, for example, 62 % of 25- to 34-year-olds holding a third-level qualification compared to an EU average of 41 % (CSO 2022). This level of engagement in real terms may well encourage providers to focus on the full-time student cohort rather than grapple with the complexities and individuality of RPL applicants.

Supporting continuous learning and the articulation of prior learning and part time provision into awards and credits can be complex. There are significant implications for teaching, learning and assessment, and it pushes the university to a truly outcome-based approach. Unlike school leavers, lifelong learners have a range of different backgrounds, skills and expertise. It can be a messy business, working to recognise their existing skills and to meet their expectations.

7 Benefits for the university

For those universities who commit to developing their capacity, capability and culture for RPL, there are, on the other hand, some significant benefits. Recognising that learning happens in the practice domain is a key part of deepening relationships with employers and other external organisations. These relationships are important in building the benefits of practical applications of knowledge into all programmes, contributing to work-ready graduates. Learners with diverse experiences and backgrounds contribute to learning communities and bring additional value and up-to-date professional knowledge into the classroom. Ensuring broader access to education contributes to societal as well as to economic wellbeing in our region, thus helping

us to meet our objectives and make meaningful contributions. In addition, through various funding initiatives RPL allows us to attract and retain additional students and access government funding.

8 In conclusion

In Ireland, as elsewhere, RPL is frequently mentioned in national and institutional policies and discussion fora and is considered to contribute to a solution in times of significant skills shortages as well as in times of high unemployment rates. RPL is mentioned as a social instrument to support equity, integration and inclusion as well as an economic instrument to support efficient productivity. Perhaps too much is expected.

Another, simpler, way to view the process of the recognition of prior learning in the context of higher education is simply to see it as a means of assessment of evidence of learning attained outside of the classroom, in the context of defined learning outcomes. Because that learning has most often been attained in the context of work and the workplace, and because we in MTU view the workplace as a valid and valuable centre for learning, RPL then becomes centred in the relationship between the university and the enterprise as well as the individual.

The more we engage with the enterprise, the better the mutual understanding we develop. Employers gain deeper insights into the university offerings and potential collaboration and we gain an enhanced understanding and trust of learning that happens in the workplace. Working together, we can develop agile and flexible solutions to meeting changing workplace learning needs. Involving the learners in that process can ensure that the learning solutions are sensitive to their current knowledge and their ambitions. Shorter and smaller credit value courses offer real permeability by allowing the learning to integrate into and be informed by the working realities and future directions. Clear linkages to credit and levels on the framework ensure that the learning is mobile and transferable.

While there is a very high participation rate in higher education in Ireland and a high rate of transition from second-level education directly into tertiary education, universities would be short-sighted to focus entirely on that full-time cohort. Our aim should be to ensure that we become the long-term learning partner of those graduates and their employers, as well as offering short accessible pathways to learning at appropriate times for those

who move from second-level directly into the workplace and those who want to enter from vocational education pathways. In this way the learning, earning and living strands are intertwined. Recognition of prior learning then becomes part of that long-term relationship built on mutual respect and understanding, not a panacea for all ills, but a robust, quality-assured embedded part of all learning pathways.

References

- Central Statistics Office (CSO) (2022): Education Attainment Thematic Report 2022. Available at: [https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-eda/educationalattainmentthematicreport2022/keyfindings/#:~:text=In%202021%2C%20Ireland%20had%20a,%2D27%20average%20of%2041%25](https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-eda/educationalattainmentthematicreport2022/keyfindings/#:~:text=In%202021%2C%20Ireland%20had%20a,%2D27%20average%20of%2041%25,), accessed: 12 Dec 2022.
- Department of Education and Skills (2011): National Strategy for Higher Education to 2030. Report of the Strategy Group. Available at: <https://assets.gov.ie/24558/c90f9fae0a70444cbe20feeff7b55558.pdf>, accessed: 12 Dec 2022.
- Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science (2021): Ireland's National Skills Strategy. Available at: <https://www.gov.ie/en/publication/69fd2-irelands-national-skills-strategy-2025-irelands-future/>, accessed: 22 Jan 2023.
- Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science (2022): Policy Platform: Progressing a Unified Tertiary System for Learning, Skills and Knowledge. Available at: <https://assets.gov.ie/225165/fff8a843-0df6-436a-ade1-ae060deadd45.pdf>, accessed: 8 Feb 2023.
- Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science and Solas (2020): Future FET: Transforming Learning. The National Further Education and Training Strategy. Available at: https://www.solas.ie/f/70398/x/64d0718c9e/solas_fet_strategy_web.pdf, accessed: 22 Jan 2023.
- European Commission (2016): A NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE. Available at: EUR-Lex - 52016DCo381 - EN - EUR-Lex (europa.eu), accessed: 13 July 2023.
- European Commission (2022): 2022 State of the Union Address by President von der Leyen. Available at: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/ov/speech_22_5493, accessed: 14 Feb 2023.
- Goggin, Deirdre/Sheridan, Irene/O'Leary, Phil/Cassidy, Stephen (2015): A current Overview of Recognition of Prior Learning in Irish Higher

Education. Available at: <https://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/NF-2015-A-Current-Overview-of-Recognition-of-Prior-Learning-RPL-in-Irish-Higher-Education.pdf>, accessed: 20 Dec 2022.

- OECD (2019): OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 Concept. A Series of Concept Notes. Available at: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, accessed: 18 Feb 2023.
- Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2021): National Framework of Qualifications. Available at: <https://www.qqi.ie/what-we-do/the-qualifications-system/national-framework-of-qualifications>, accessed: 12 Dec 2022.
- World Manufacturing Forum (WMF) (2019): 2019 World Manufacturing Forum Report. Skills for the Future of Manufacturing. Available at: <https://worldmanufacturing.org/wp-content/uploads/WorldManufacturingFoundation2019-Report.pdf>, accessed: 3 Mar 2023.

Anhang

Zielsetzungen des „Weiterbildungspakets“

Am 1. Oktober 2021 ist ein Gesetzespaket zur Neuordnung der hochschulischen Weiterbildung in Kraft getreten.¹ In den Erläuterungen zum sogenannten „Weiterbildungspaket“ werden Zielsetzungen der Reform genannt, die hier wörtlich wiedergegeben werden. Die Hervorhebungen wurden von der AQ Austria vorgenommen. Die eingefügten Anmerkungen der AQ Austria basieren ebenfalls auf den Erläuterungen zur Regierungsvorlage:²

- **Stärkung der Universitäten und Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens (LLL) und Schaffung weiterer Möglichkeiten zum Ausbau von Leistungen und Angeboten der Universitäten und Hochschulen als begleitende Akteure des LLL.**
- **Vereinheitlichung der (gesetzlichen) Rahmenbedingungen für hochschulische Weiterbildung im österreichischen Hochschulsektor:** Alle Universitäten und Hochschulen sollen bei Weiterbildungslehrgängen den gleichen rechtlichen Rahmen hinsichtlich Zulassung, Anerkennung und Validierung von beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen, akademischen Graden, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung erhalten.
- **Gesetzliche Verankerung eines neuen Studienformats „Weiterbildungsbachelor“ (außerordentliches Bachelorstudium):** Es wird die Möglichkeit geschaffen, ein außerordentliches Bachelorstudium einzurichten, das formal als Fort- und Weiterbildungsangebot konzipiert und ausgewiesen werden soll und das sich durch die inhaltliche und fachliche Anknüpfung an Vorqualifikationen (z. B. Berufserfahrung) der Zielgruppen auszeichnet.

1 „Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Fachhochschulgesetz, das Privathochschulgesetz, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Hochschulgesetz 2005, das Bundesgesetz über die ‚Diplomatische Akademie Wien‘ und das COVID-19-Hochschulgesetz geändert werden“, BGBl I Nr. 177/2021. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_I_177/BGBLA_2021_I_177.html, abgerufen am 08.09.2022.

2 Die Erläuterungen (ErläutRV 945 BlgNR 27. GP) finden sich online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/I/I_00945/fname_983109.pdf, abgerufen am 08.09.2022.

- **Neupositionierung des außerordentlichen Masterstudiums als Angebot der Fort- und Weiterbildung für Studierende mit Erstabschluss**
[Anm. d. AQ Austria: Hochschulen können bzw. müssen bei bestimmten Lehrgängen auch inhaltliche Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen eingehen. Diese schließen mit den akademischen Graden „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ ab.]
- **Gleichwertigkeit zu ordentlichen Studien:** Außerordentliche Bachelor- und Masterstudien entsprechen den Vorgaben der Bologna-Architektur. Damit wird auch im internationalen Vergleich die Stellung des österreichischen Weiterbildungsmasters geklärt.
- **Vereinheitlichung der Zugangsvoraussetzungen:** Für das außerordentliche Bachelorstudium werden die allgemeine Hochschulreife und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung oder in bestimmten Fällen [gemeint sind Lehrgänge, in denen der akademische Grad „Bachelor Professional“ vergeben wird, Anm. d. AQ Austria] eine einschlägige berufliche Qualifikation [oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung, Anm. d. AQ Austria] festgelegt, für das außerordentliche Masterstudium ein abgeschlossenes Bachelor- oder Diplomstudium und eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung. [Anm. d. AQ Austria: Eine Ausnahme wurde für Lehrgänge, die mit dem akademischen Grad „Executive Master of Business Administration“ abschließen, eingeführt. Bei diesen kann bei Vorliegen international vergleichbarer Studienformate auch eine einschlägige berufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung vorgesehen werden.]
- **Vereinheitlichung der Terminologie bei Studien zur Weiterbildung:** Die Bezeichnung dieser Studien, die der Fort- und Weiterbildung dienen, wird mit „Universitätslehrgang“ bzw. „Hochschullehrgang“ einheitlich über die Sektoren hinweg festgelegt.
- **Klarheit bei den akademischen Graden in der Weiterbildung:** Als akademische Grade werden „Bachelor of Arts (Continuing Education)“, „Bachelor of Science (Continuing Education)“ und „Bachelor Professional“ bzw. „Master of Arts (Continuing Education)“, „Master of Science (Continuing Education)“, „Master Professional“, „Master of Business Administration“, „Executive Master of Business Administration“ und „Master of Laws“ festgelegt.
- **Durchlässigkeit:** Die Durchlässigkeit zwischen ordentlichen und außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien sowie in ein Doktoratsstudium ist durch die neuen Rahmenbedingungen gewährleistet.

- **Erweiterung der Vorgaben zur internen und externen Qualitätssicherung von außerordentlichen Bachelor- und Masterstudien**

[Anm. d. AQ Austria: Lehrgänge können nun auch von Privathochschulen und -universitäten ohne Ex-ante-Akkreditierung eingerichtet werden. Die Einbindung der Lehrgänge in die hochschulinterne Qualitätssicherung und -entwicklung ist (weiterhin) explizit verankert. Außerdem wurde ein anlassbezogenes Ex-post-Überprüfungsverfahren für Lehrgänge, die mit einem akademischen Grad enden, eingeführt: Bei begründeten, nicht ausräumbaren Zweifeln an der qualitativen Durchführung eines Lehrganges kann das BMBWF eine Überprüfung durch die AQ Austria veranlassen. Fachhochschulen und Privathochschulen können nur in jenen Fachrichtungen Lehrgänge einrichten, in denen auch akkreditierte ordentliche Studiengänge angeboten werden.]

Autor*innenverzeichnis

Thomas Bieger

Univ.-Prof. Dr. Thomas Bieger (1961) ist ehemaliger Rektor der Universität St. Gallen. Er ist ordentlicher Professor für Betriebswirtschaftslehre mit besonderer Berücksichtigung der Tourismuswirtschaft (1999) und Direktor des Instituts für Systemisches Management und Public Governance an der Universität St. Gallen. Er hatte mehrere Gastprofessuren inne, u. a. an der Universität Innsbruck und an der Wirtschaftsuniversität Wien, und lehrte an der Simon Fraser University in Vancouver, an der Università della Svizzera Italiana in Lugano und als William Fraser Fellow an der University of Otago, in Dunedin, Neuseeland. Von 2005 bis 2010 war er Vizerektor und von 2011 bis 2020 Rektor der Universität St. Gallen und von 2016 bis 2020 Präsident der Kammer universitäre Hochschulen (swissuniversities) in der Schweiz. Seit 2017 ist er Mitglied des Boards der EFMD und seit 2020 Mitglied des Boards der AQ Austria. Im Januar 2022 wurde er zum Präsidenten der AQ Austria gewählt.

Christina Gruber

Christina Gruber, BA MA, ist Qualitätsmanagerin an der Universität für Weiterbildung Krems im Bereich Qualitätsentwicklung Studium und Lehre (DLE LIKE – Dienstleistungseinrichtung Lehrinnovation und digitale Kompetenzentwicklung). Zuvor war sie in der Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung tätig und konnte in dieser Funktion Kompetenzen im Bereich der Qualitätssicherung und Entwicklung von Qualitätsstandards aufbauen. In Verbindung mit ihrer bildungswissenschaftlichen Expertise liegt ihr derzeitiger Fokus auf der Sicherstellung und Unterstützung von qualitätsgeprüften Studienprogrammen sowie auf der Begleitung von Plagiatsverdachtsfällen in der wissenschaftlichen Praxis.

Jan Ihwe

Jan Ihwe studierte Forstwissenschaft in Freiburg und München und war im Anschluss drei Jahre lang in der Landesforstverwaltung Baden-Württemberg tätig. Danach hielt er verschiedene Positionen im Wissenschaftsmanagement inne und nahm am 13. Kurs der Führungsakademie Baden-Württemberg teil. Seit 2010 ist Jan Ihwe für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Freiburg verantwortlich, aktuell als Leiter der Abteilung Bildungstransfer im Geschäftsbereich Studium und Lehre. Seit April 2021 leitet er das

Landesprojekt Hochschulweiterbildung@BW. Jan Ihwe war von 2017 bis 2021 Sprecher der Landesgruppe Baden-Württemberg der DGWF (Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) und ist seit September 2021 deren Bundesvorsitzender.

Daniela Jäger

Mag.^a Daniela Jäger, MA, war bis 2023 mehrere Jahre aktiv im Vorstand des AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) tätig. In der Funktion der Vizesprecherin war sie für den Bereich Weiterbildung zuständig. Seit Juli 2009 leitet sie außerdem die Koordinationsstelle für universitäre Weiterbildung an der Universität Innsbruck mit dem Fokus auf Lehrgängen, Kursen, Seminaren und FFG-Projekten. Davor arbeitete sie als Assistentin des Rektors und der Vizerektorin für Lehre und Studierende an der Universität Innsbruck, wo sie die Einführung des Bologna-Prozesses, die Reorganisation des Lehramtsstudiums sowie die Bewusstseinsbildung für digitale Medien in der Lehre begleitete. Daniela Jäger studierte Geschichte und Deutsche Philologie im Lehramt an der Universität Innsbruck sowie das Masterstudium Urban Studies in New Orleans (USA).

Reinhard Jakits

Mag. Reinhard Jakits ist seit 2017 für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) tätig, seit Jänner 2023 als Referent für internes Qualitäts- und Projektmanagement. Als Verfahrens- und Projektmanager hat er sich schwerpunktmäßig mit den Themen Recognition of Prior Learning, Qualifikationsrahmen, Lernergebnisorientierung sowie Micro-Credentials befasst. Davor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen drittmittelfinanzierten Projekten im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung am Institute for Ecological Economics an der Wirtschaftsuniversität Wien beschäftigt.

Milena Müller

Milena Müller, MSc, studierte nach ihrer Ausbildung zur Bankkauffrau Wirtschaftspädagogik in Mannheim und Mainz und war im Anschluss als Studiengangskoordinatorin und -entwicklerin an der Leuphana Professional School in Lüneburg tätig. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Referentin und stellvertretende Leitung der Abteilung Akkreditierung/Zertifizierung bei evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) übernahm sie dort im März 2022 die Leitung

des Teilprojekts zur Entwicklung eines Qualitätssiegels für wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg im Rahmen des Landesprojekts Hochschulweiterbildung@BW. Seit 2023 leitet Milena Müller das Referat Qualitätsmanagement Studium und Lehre an der Universität Koblenz.

Anna Obereder

Dr.ⁱⁿ Anna Obereder ist aktuell als verfassungsrechtliche Mitarbeiterin am Verfassungsgerichtshof beschäftigt. Zuvor war sie als juristische Mitarbeiterin am Landesverwaltungsgericht Oberösterreich tätig. Sie ist als Universitätsassistentin am Institut für Staatsrecht und Politische Wissenschaften der JKU Linz (Johannes Kepler Universität Linz) karenziert, aber ebendort weiterhin als Lektorin und auch als Mitglied der Studienkommission „Rechtswissenschaften“ tätig.

Josef Oberneder

Josef Oberneder, MAS, MBA, MSc, war nach verschiedenen Positionen im öffentlichen Dienst und selbstständiger Tätigkeit als Personal- und Organisationsentwickler zehn Jahre lang bis zum 30.09.2022 Vizerektor für Hochschulmanagement und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Sabrina Oppl

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sabrina Oppl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Qualitätsmanagerin an der Universität für Weiterbildung Krems im Bereich „Qualitätsentwicklung Studium und Lehre“ (DLE LIKE – Dienstleistungseinrichtung Lehrinnovation und digitale Kompetenzentwicklung). Ihre aktuelle Tätigkeit fokussiert sich auf die Gestaltung und Evaluierung von Standards der Lehre sowie des Validierungsverfahrens innerhalb der Universität. Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Unterstützung bei der Entwicklung von Curricula. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u. a. mit der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements unter motivationstheoretischer Perspektive.

Jürgen Petersen

Dr. Jürgen Petersen ist seit 2019 Geschäftsführer der AQ Austria. Er studierte Geografie, Politikwissenschaft sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Göttingen sowie am University College Dublin und schloss als Diplom-Geograf ab. 2007 promovierte er in Politikwissenschaft

an der Universität Göttingen. Forschungstätigkeiten/-aufenthalte verbrachte er an der Universität Zürich und der University of Michigan, Ann Arbor. Von 2007 bis 2011 arbeitete er am Institut für Politikwissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Von 2011 bis 2019 war er Referent und stellvertretender Geschäftsführer der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA Hannover). Von 2016 bis 2018 war er Chair des European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA).

Elmar Pichl

Mag. Elmar Pichl wurde 1973 in der Steiermark geboren. Nach Tätigkeiten als Assistent an der Universität Graz und als Head of Office des World University Service Austria in Tetovo (Nordmazedonien) und Pristina (Kosovo) arbeitete er ab dem Jahr 2000 in der ÖVP-Zentrale in Wien (zuletzt: Abteilungsleiter). Im Jahr 2007 wurde er Kabinettschef und diente zwei Bundesministern für Wissenschaft und Forschung. Zwischen 2010 und 2013 war er stellvertretender Leiter der Hochschulsektion im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Im August 2013 wurde er zu deren Sektionschef ernannt. Seit 2010 ist er auch Vorsitzender des Aufsichtsrats des OeAD (Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung). Er ist in Gremien und Ausschüssen anderer Wissenschafts- bzw. Bildungseinrichtungen tätig und publiziert regelmäßig in seinen Kompetenzbereichen, u. a. im Bereich Hochschulmanagement, Recht und Governance.

Irmgard Plattner

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Irmgard Plattner war Vizerektorin für Forschungs- und Entwicklungsangelegenheiten an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Sie absolvierte das Lehramtsstudium in Geschichte, Politischer Bildung, Latein und Deutscher Philologie und schloss ein Doktorat in Philosophie (Bereich Geschichte) ab. Neben ihrer Tätigkeit als AHS-Lehrerin lehrte sie Geschichtsdidaktik an den Universitäten Innsbruck und Salzburg. An der Universität Innsbruck leitete sie außerdem von 2009–2010 das Fachdidaktikzentrum für Geschichte und Politische Bildung. Irmgard Plattner forscht und publiziert in den Bereichen Geschichte, Geschichtsdidaktik und Bildungswissenschaften und ist als Herausgeberin der Reihen „transfer. Forschung <–> Schule“ und „Beiträge zur Fachdidaktik“ tätig. Sie ist seit 2017 Mitglied bzw. Leiterin verschiedener Akkreditierungskommissionen von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und international.

Mario Prast

Dr. Mario Prast stammt aus Köln und begann seine berufliche Laufbahn mit dem Studium der Biologie. Ausgehend von Tätigkeiten in der Forschung verlagerte sich sein Interesse zunehmend in den Bereich des Forschungs-, Hochschul- und Qualitätsmanagements. Nach dem Studium in Köln und Bremen und Auslandsaufenthalten in Israel und den USA im Rahmen seiner Dissertation führten ihn seine beruflichen Stationen über die Universität Innsbruck und die Fachhochschule Salzburg an die Paracelsus Medizinische Privatuniversität. Dort leitet er die Stabsstelle Qualitätsmanagement.

Christina Raab

Mag.^a Christina Raab ist seit 2008 Bologna-Beauftragte der Universität Innsbruck und als solche aktiv in die Curriculums- und Lehreentwicklung eingebunden. 2014 wurde sie zur „Nationalen Bologna-Expertin“ bzw. zur „Nationalen Expertin für den Europäischen Hochschulraum“ ernannt. Als stellvertretende Leiterin des Aurora European University Office verantwortet sie seit 2020/21 die Lehreentwicklung einer European University mit. Seit diesem Zeitraum ist sie auch Mitglied des RPL Network Austria.

Nadja Rathmanner

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nadja Rathmanner ist seit 2022 Lehrgangsleitung an der FH Burgenland Weiterbildung. Zuvor war sie seit 2020 im Bereich der hochschulischen Qualitätssicherung tätig. Seit 2017 ist sie in der Funktion einer Lektorin sowohl am Department für Informationstechnologie und -management als auch am Department Wirtschaft der FH Burgenland tätig. Ihre Tätigkeit umfasst seit 2016 die Betreuung von Masterarbeiten sowohl an der FH Burgenland als auch in der hochschulischen Weiterbildung. Nadja Rathmanner hat an der Universität Wien ihr Promotionsstudium am Institut für Finanzwirtschaft abgeschlossen. Zuvor absolvierte sie ihr Studium der Internationalen Betriebswirtschaft an der Universität Wien, der Universität Regensburg und der Université Paris Dauphine.

Paul Reinbacher

Dr. Paul Reinbacher hat nach einem Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie diversen beruflichen Positionen in der Privatwirtschaft und im Hochschulbereich derzeit eine Professur für Bildungs- und Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz inne.

Bettina Schauer-Frank

Prof.ⁱⁿ (FH) Mag.^a Dr.ⁱⁿ Bettina Schauer-Frank ist seit 2019 Vizerektorin für Studienangelegenheiten und stellvertretende Leiterin des Fachhochschulkollegiums der FH Burgenland. Seit 2013 ist sie dort als Lehrgangsleitung an der FH Burgenland Weiterbildung tätig. Davor war sie am Department für Informationstechnologie und -management beschäftigt. Von 2001 bis 2004 war sie Projektmitarbeiterin in der Abteilung Systems Research and Information Technologies des ARC (Austrian Research Center), Seibersdorf. Sie hat an der Technischen Universität Wien ein Doktoratsstudium der Wirtschaftsinformatik absolviert.

Claudia Schlögl

Claudia Schlögl, BA MA, ist seit 2018 an der FH Burgenland Weiterbildung im Bereich der hochschulischen Qualitätssicherung tätig. Seit 2023 arbeitet sie zusätzlich als externe Lektorin und Betreuerin für Bachelorarbeiten im Department Wirtschaft. Zuvor war sie von 2015 bis 2018 als Studienassistentin an der FH Burgenland beschäftigt. Ihr akademischer Werdegang umfasst Bachelor- und Masterstudium im Bereich Wirtschaft an der FH Burgenland, wo sie sich auf Projektmanagement, Wissensmanagement und E-Learning spezialisierte.

Doris Schlömmner

Doris Schlömmner, MA MMSc, ist von ihrer Grundprofession Pflegeperson und war, bevor der Umstieg in die Lehre erfolgte, mehr als 15 Jahre im Bereich der Intensivversorgung, Kinderpflege und Nierenersatztherapie tätig. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte als Pflegepädagogin sind die Herausforderungen für Angehörige der Pflegefachassistenz in Palliative Care, das simulationsbasierte Lernen und die dritte Lernortdidaktik. Seit dem Jahr 2020 leitet sie neben diesen Aufgaben in der Pflegelehre den interprofessionellen Universitätslehrgang Palliative Care an der Paracelsus Medizinischen Privatuniversität in Salzburg.

Irene Sheridan

Prof. Irene Sheridan is founder and head of the MTU Extended Campus and leader of the Enterprise Engagement and Experiential Learning (E3L) Research Group in Munster Technological University (MTU), which has been part of a number of national and European projects dealing with RPL. Irene is also

a vice-chair of the Accreditation Council for Engaged and Entrepreneurial Universities (ACEEU) and Chair of the Board of the Quality and Qualifications Authority Ireland (QQI). Her background is in Electronic Engineering and she has worked for almost a decade in electronics design and manufacturing roles before entering academia. Irene holds a Bachelor Degree in Electronic Engineering, a Masters Degree in Telecommunications and a Professional Doctorate in Change Management in Higher Education. A firm believer in lifelong learning, Irene has recently completed an Honours Degree in Law in a part-time mode. Her work includes a considerable body of publications including book chapters, journal articles and conference papers as well as project reports and policy contributions.

Katalin Szondy

Dr.ⁱⁿ Katalin Szondy ist seit 2013 als Expertin für Curriculumsentwicklung an der Fachhochschule St. Pölten tätig, wo sie auch als Bologna-Koordinatorin im Einsatz ist. Katalin Szondy ist promovierte Translationswissenschaftlerin und war langjährige Mitarbeiterin des Zentrums für Translationswissenschaft der Universität Wien. Ihr besonderes Interesse gilt den gesellschaftspolitischen Themen des Europäischen Hochschulraums, insbesondere der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Lernende. Derzeit ist sie auch im Team der Nationalen Expert*innen für den Europäischen Hochschulraum vertreten.

Eva Werner

Prof.ⁱⁿ (FH) em. Mag.^a Eva Werner ist emeritierte Rektorin der IMC Fachhochschule, Krems. Ihre beruflichen Erfahrungen umfassen unter anderem die Lehrtätigkeit an mehreren Hochschulen in Österreich (WU Wien, UWK, FH Krems) und im Ausland (z. B. Finnland, Frankreich, Schweden, Aserbaidshan) sowie Projekte und Seminare zur Internationalisierung von Curricula und zur Curriculumsentwicklung. Von 2005 bis 2009 war Eva Werner Vizerektorin und von 2010 bis Januar 2019 Rektorin der IMC Fachhochschule Krems. Sie war Bologna-Expertin, Mitglied der Generalversammlung der AQ Austria sowie des Präsidiums der Fachhochschulkonferenz und Vorsitzende der Arbeitsgruppe für Internationalisierung der österreichischen Fachhochschulen. Auch wenn sie sich seit 2019 aus dem aktiven Hochschulleben zurückgezogen hat, ist Eva Werner weiterhin als Gutachterin im Rahmen institutioneller Audits und Akkreditierungen europäischer und internationaler Hochschulen tätig. Im Jahr 2020 wurde sie zur stellvertretenden Vorsitzenden des

Akkreditierungsrates der australischen Akkreditierungsagentur THE-ICE und im März 2022 zur Vizepräsidentin der AQ Austria gewählt.

Elena Wilhelm

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elena Wilhelm ist promovierte Sozial- und Kulturwissenschaftlerin und diplomierte Sozialarbeiterin. Seit bald 30 Jahren ist sie an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen in der Schweiz in interdisziplinären Kontexten und in unterschiedlichen Funktionen tätig. Sie schätzt die interdisziplinäre Vielfalt und setzt sich ein für Wissenschaft als ein kritisches und die Zukunft der Gesellschaft mitgestaltendes Projekt, für interdisziplinäre Bildung und Forschung und eine transdisziplinäre Öffnung der Hochschulen. Seit zehn Jahren leitet sie die Abteilung Hochschulentwicklung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, die für die strategische Entwicklung der Hochschule, die Qualitätsentwicklung, die Hochschulforschung sowie die institutionelle Akkreditierung verantwortlich ist. Sie ist in verschiedenen Editorial Boards und als Boardmitglied der AQ Austria sowie nebenamtlich als Bezirksrichterin tätig. Sie liebt überdies die Künste als Inspirationsquelle und Seismograf für den Zustand der Welt.

Elke Katharina Wittich

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Katharina Wittich ist seit 2021 geschäftsführende Leiterin der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover. Sie hat Kunstgeschichte, Klassische Archäologie, Neuere Deutsche Literatur und Historische Musikwissenschaft an der Universität Hamburg studiert und anschließend an der Humboldt-Universität zu Berlin mit einer Arbeit über Karl Friedrich Schinkel promoviert. Als Gründungspräsidentin hat sie eine staatlich anerkannte private Hochschule für Gestaltung aufgebaut und erfolgreich die institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat umgesetzt. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt sie sich mit Architektur und Architekturtheorie des 18.–20. Jahrhunderts sowie mit Druckgrafik der Frühen Neuzeit. Vor dem Hintergrund ihrer langjährigen Erfahrungen im Wissenschaftsmanagement, vor allem in der Programmentwicklung und Qualitätssicherung, setzt sie sich für Reformen im Hochschulwesen ein, etwa für die Flexibilisierung von Lernformaten und für die strukturelle Aufwertung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Georg Winkler

Mag. Georg Winkler, BA, ist in der AQ Austria als Projektmanager im Bereich „Analysen und Entwicklung“ tätig. Derzeitige Schwerpunkte seiner Arbeit sind die aktuellen Entwicklungen in der hochschulischen Weiterbildung und die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an Hochschulen. Vor seiner Tätigkeit für die AQ Austria war Georg Winkler als wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bern und in der Allgemeinen Erwachsenenbildung tätig. Er hat Geschichte und Bildungswissenschaft studiert.

Agnes Witzani

Mag.^a Agnes Witzani ist Expertin für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Hochschulbildung und in der AQ Austria im Bereich Analysen und Entwicklung tätig. Sie arbeitet aktuell zu Fragen der Qualitätssicherung von Micro-Credentials, der inklusiven Gestaltung von Studieren sowie zum Themenfeld Anerkennung und Anrechnung. Davor war sie unter anderem für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren im In- und Ausland als Verfahrens- und Projektmanagerin im Bereich Akkreditierung zuständig und sammelte Erfahrungen in der Hochschulverwaltung und im Bereich der internationalen Bildungs Kooperationen einer österreichischen Fachhochschule. Studium der Wirtschaftswissenschaften Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien, in Spanien (Universitat de València) und der Slowakei (Univerzita Komenského v Bratislave).

Die Reform der hochschulischen Weiterbildung in Österreich sowie europaweite Diskussionen über das Lebensbegleitende Lernen machen es erforderlich, die Weiterbildung an Hochschulen weiterzudenken. Der vorliegende Sammelband nimmt aktuelle hochschulische und gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen als Ausgangspunkt und ordnet diese national wie international ein. Auf Basis dieser Entwicklungen werden dann unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven herausgearbeitet, um Hochschulen in ihrer Ausgestaltung als Orte des Lebensbegleitenden Lernens zu unterstützen. Im Fokus der Beiträge stehen dabei zentrale Entwicklungsfelder der hochschulischen Weiterbildung wie insbesondere Qualität und Qualitätssicherung, Gestaltung der Studienformate und des Angebotes zur hochschulischen Weiterbildung sowie Durchlässigkeit.

ISBN: 978-3-7089-2419-9



9 783708 924199

facultas.at

