

Maschwitz, Annika [Hrsg.]; Stöterau, Kim Sophie [Hrsg.]; Bergstermann, Anna [Hrsg.]; Bravo Granström, Monica [Hrsg.]; Ihwe, Jan [Hrsg.]; Kröner, Andreas [Hrsg.]; Sweers, Franziska [Hrsg.]

Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland

Münster ; New York : Waxmann 2025, 144 S.



Quellenangabe/ Reference:

Maschwitz, Annika [Hrsg.]; Stöterau, Kim Sophie [Hrsg.]; Bergstermann, Anna [Hrsg.]; Bravo Granström, Monica [Hrsg.]; Ihwe, Jan [Hrsg.]; Kröner, Andreas [Hrsg.]; Sweers, Franziska [Hrsg.]: Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Münster ; New York : Waxmann 2025, 144 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340374 - DOI: 10.25656/01:34037; 10.31244/9783818850661

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340374>

<https://doi.org/10.25656/01:34037>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Annika Maschwitz, Kim Sophie Stöterau,
Anna Bergstermann, Monica Bravo Granström,
Jan Ihwe, Andreas Kröner, Franziska Sweers
(Hrsg.)

Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland

WAXMANN

Annika Maschwitz, Kim Sophie Stöterau,
Anna Bergstermann, Monica Bravo Granström,
Jan Ihwe, Andreas Kröner, Franziska Sweers (Hrsg.)

Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland



Waxmann 2025
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8188-0066-6

E-Book-ISBN 978-3-8188-5066-1

<https://doi.org/10.31244/9783818850661>

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2025

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Annika Maschwitz und Franziska Sweers

Einleitung7

Annika Maschwitz, Kim Sophie Stöterau, Jan Ihwe und Andreas Kröner

Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen13

Beate Hörr und Paula Juliane Hilker

Hochschulweiterbildung neu gedacht: modular, flexibel, innovativ
Der Mainzer FlexiMaster (Weiterbildender Master of Arts „Coaching –
Training – Beratung“)35

Oda Vogel und Anna Bergstermann

„Flex-Master“: Entwicklung eines flexibilisierten, bedarfsorientierten
und berufsbegleitenden Lernangebots am KompetenzCampus der
Frankfurt University of Applied Sciences41

Sarah Werner und Alexandra Jürgens

Praktischer Ansatz für die Entwicklung und Implementierung
von Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung45

Ralf Blasek und Jürgen Scholz

GmbHs in der wissenschaftlichen Weiterbildung –
eine Einordnung mit Praxisbeispiel51

Heike Bartholomäus, Elke Katharina Wittich und Alexandra Jürgens

Verhältnis wissenschaftlicher zu beruflicher Weiterbildung59

Anna Bergstermann und Oda Vogel

Pädagogisch-didaktische Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe
Ein Bildungsangebot für angehende Berufspädagog*innen
im Gesundheitswesen79

*Christine Schmidt, Christoph Wolter, Matthias Geisthardt und
Sebastian Rödl*

KOMBiH – innovative Matrix zur Qualifizierung im Batteriesektor83

Sandra Tschupke und Stina-Katharina Treseler

Lehrkräfteentwicklung im Rettungsdienst89

Ulrich Wacker und Monica Bravo Granström

Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehrkräfte als
hochschulisches Handlungsfeld95

Melina Klepsch, Rebecca Schöninger, Susanne Hummel und Tina Seufert

Masternuggets an der Universität Ulm und der
Technischen Hochschule Ulm 105

Monika Blumenschein, Michael Blumenschein und Barbara Pampel

Kontaktstudium Informatik
Ein Strukturmodell für die hochschulverortete berufsbegleitende
Lehrkräftenachqualifizierung..... 111

Monica Bravo Granström, Toni Charlotte Bünemann und Jan Ihwe

Herausforderungen und Chancen der Internationalisierung in
der wissenschaftlichen Weiterbildung
Eine Analyse der letzten fünf Jahre..... 119

*Melina Klepsch, Susanne Hummel, Rebecca Schöninger, Steffen Moser,
Tina Seufert und Birte Glimm*

Artificial Intelligence for Connected Industries
Ein internationales (weiterbildendes) Masterprogramm..... 135

Jomart Hudaibergenov

Innovatives E-Learning in der Biotechnologie
Das BioMex-Zertifikatsprogramm als Beispiel für internationale
Kooperation 141

Einleitung

Die globalen Entwicklungen der letzten Jahre haben tiefgreifende Veränderungen in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, ökologischen und geopolitischen Strukturen hervorgebracht, die nachhaltige Auswirkungen auf die Bildungssysteme weltweit haben. Angesichts dieser Dynamiken steht das (tertiäre) Bildungssystem vor der Herausforderung, Bildung nicht nur zugänglicher, sondern gleichzeitig anpassungsfähiger an die Anforderungen einer sich stetig wandelnden Welt zu gestalten. Trotz verschiedenster Bemühungen und Angebote, um unterschiedlichen (auch nicht-traditionellen) Zielgruppen einen breiteren Zugang zu tertiärer Bildung zu ermöglichen (vgl. u. a. KMK, 2009), sowie einer zwar leicht schrumpfenden, aber weiterhin hohen Zahl an Schüler*innen mit (Fach-)Hochschulreife: (2024 rund 373.000, 1,7 % weniger als 2023; Statistisches Bundesamt, 2025), bleibt eine der signifikantesten Herausforderungen im deutschen System die wachsende Bildungsungleichheit, insbesondere in der Kluft zwischen Studierenden aus akademisch geprägten und nicht-akademischen Familien (vgl. Kroher et al., 2023). Programme, die gezielte Unterstützung für benachteiligte Schüler*innen bieten, sind daher von entscheidender Bedeutung, um die Bildungsgerechtigkeit im Erststudium und perspektivisch dann auch in der Weiterbildung zu fördern. Aber auch der Abbau von Hürden im tertiären System (u. a. starre Teilzeitangebote) sowie die Durchlässigkeit zwischen und die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung – in Form von dualen Angeboten und wissenschaftlicher berufsbezogener Weiterbildung – sind zentrale Faktoren.

Zeitgleich gehen die Studierendenzahlen zurück bzw. stagnieren (KMK, 2024), was ein Umdenken in den Hochschulen auf breiter Basis (grundständig, konsekutiv und weiterbildend) erforderlich macht. Der Anstieg von Studienanfänger*innen an privaten Hochschulen (vgl. u. a. Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) und die zunehmende Orientierung am internationalen Vergleich werfen Fragen hinsichtlich der Qualität und Zugänglichkeit von Bildung auf (OECD, 2023). Die Digitalisierung – verstärkt durch die COVID-19-Pandemie (Bigos et al., 2022) – hat zudem zu Veränderungen von Lehrformaten und Curricula geführt, die mehr Flexibilität und Individualisierung ermöglichen. Intensiviert werden diese Transformationen durch Förderprogramme, die auf den Erfahrungen in Studium und Lehre nach der COVID-19-Pandemie sowie den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen aufbauen.¹

Parallel dazu bleibt das Thema Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, insbesondere auch vor dem Hintergrund des dualen Systems in Deutschland weiterhin relevant. Begleitend zum Ausbau von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung und durch die vom Bundesministerium für Bildung

¹ vgl. u. a. <https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/> [13.05.2025]

und Forschung (BMBF) geförderten Projekte der HRK² sind hierfür die Rahmenbedingungen zwar geschaffen worden, ein kultureller Wandel auf institutioneller, aber auch auf individueller Ebene konnte vielfach (noch) nicht erreicht werden. In diesem Zuge kommt aktuell der Förderung der europäischen Hochschulallianzen eine zentrale Rolle für den deutschen Hochschulraum zu, da sie die Internationalisierung, Kooperation und Qualität der Hochschulausbildung stärkt. Die Hochschulallianzen, die im Rahmen der europäischen Hochschulstrategie durch die europäische Kommission gefördert werden, zielen darauf ab, die europäische Identität im Bildungswesen zu festigen und die Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen auf globaler Ebene zu erhöhen. Sie ermöglichen deutschen Hochschulen den Zugang zu einem größeren Netzwerk von akademischen Partnern in ganz Europa, was nicht nur den Austausch zwischen Studierenden und Wissenschaftler*innen erleichtert, sondern auch die Entwicklung gemeinsamer Studiengänge vorantreibt (European Commission, 2022). Damit können diese Allianzen entscheidend zur Weiterentwicklung der Lehre und Forschung sowie gemeinsamen Studiengängen und Abschlüssen beitragen (Umsetzung eines „European Approach“).

Diese beschriebenen (bildungs-)politischen Entwicklungen haben auch weitreichende Konsequenzen für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich stetig wandeln muss, um den Anforderungen aus Perspektive des Markts, der Nachfrage, der anbietenden Hochschulen und der Politik gerecht zu werden. Bildungsinstitutionen weltweit suchen nach Alleinstellungsmerkmalen und innovativen Angeboten, um sich im regionalen, nationalen und globalen Bildungsmarkt zu behaupten (Hart & Rodgers, 2023). Die zunehmende Bedeutung von „Lifelong Learners“ und die Einführung von Microcredentials als modulare, flexible Bildungsbausteine spiegeln den Bedarf an personalisierten und anpassungsfähigen Bildungswegen wider und werden aktuell insbesondere durch die internationale Debatte gefördert (Pirkkalainen, 2022). Inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland einbezogen wird, scheint an den Hochschulen jedoch sehr unterschiedlich und nicht systematisch geregelt zu sein. Hinzu kommt, dass sich durch den erhöhten Wettbewerb im Bildungssektor sowie das Verschwinden von traditionellen Grenzen zwischen akademischer und beruflicher Bildung das Landschaftsbild der Hochschulbildung verändert. Damit verbunden ist die Sicherstellung von Durchlässigkeit, Anrechnung und Anerkennung im Bildungssystem, aber auch die Ab- bzw. Entgrenzung zwischen grundständigen/konsekutiven, dualen, berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten. Dabei zeigt sich, dass die Debatte, die in Deutschland durch das föderale System geprägt ist, auf europäischer bzw. internationaler Ebene durch weitere Herausforderungen und insbesondere Fragen des Bologna-Prozesses bestimmt wird. Um die Mobilität und Flexibilität der Lernenden zu fördern, müssen Standards geschaffen werden, die national und international vergleichbare Qualifikationen sicherstellen und so zu einer stärkeren Verbindung der europäischen Hochschullandschaft beitragen.

Auf nationaler Ebene stehen Bildungseinrichtungen und damit auch die wissenschaftliche Weiterbildung zudem unter dem Druck, ihre Angebote den (regionalen)

2 Hier sind insbesondere ANKOM sowie die Folgeprogramme NEXUS und MODUS zu nennen. Weiterführende Links: <https://www.hrk-modus.de/themen/durchlaessigkeit/> [13.05.2025].

wirtschaftlichen Bedarfen anzupassen und gleichzeitig inhaltlich auf die geopolitischen Entwicklungen zu reagieren. Dazu gehört z. B. die Förderung von Demokratiebildung, um aktive und informierte Bürger*innen auszubilden, aber auch die Stärkung des Bildungssystems selbst, um effektiv auf den Fachkräftemangel reagieren zu können. Die angesprochenen Transformationen nehmen Einfluss auf etablierte Berufe, deren Weiter- und Neuentwicklung. Darüber hinaus fordern sie Weiterbildungsaktivitäten von verschiedenen Professionen ein, wie z. B. von Lehrkräften, die in ihren alltäglichen Aufgaben aber auch in ihrem Curriculum auf die skizzierten Veränderungen reagieren müssen. Die Liste derjenigen, die sich durch die Veränderungen ihrer Berufe aktuell und perspektivisch spezialisieren oder weiter professionalisieren, ist lang und ganz im Sinne des seit Jahrzehnten proklamierten lebenslangen Lernens zu sehen.

Unabhängig von all diesen Fragen bleiben die Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung bestehen, insbesondere in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen und die Finanzierung. Die Fragen danach, wie Hochschulen vor dem Hintergrund einer Vollkostendeckung diesen unterschiedlichen Bedarfen, Wettbewerbssituationen und Anforderungen gerecht werden können und welche Organisationsformen dafür tragfähig sind, gilt es weiter zu diskutieren.

In diesem Kontext hat der erweiterte Vorstand der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) im Juni 2023 beschlossen, den aktuellen Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vertiefend nachzugehen und diese zugesplitzt auf vier Themenschwerpunkte herauszuarbeiten. Die Diskussionen der vergangenen zwei Jahre münden nun in dem vorliegenden Sammelband und sollen die Scientific Community und die Community of Practice in einen nachhaltigen Dialog bringen. Die Autor*innen, welche überwiegend im strategischen Bildungsmanagement tätig und eng mit der operativen Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind, greifen die Themen *Verständnis und Entwicklungen, wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung, Lehrkräfteweiterbildung und Internationalisierung* auf. Sie setzen diese Themen zu aktuellen Diskursen in Verbindung und benennen zentrale Handlungsbedarfe, die aus ihrer Sicht im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu adressieren sind. Dabei war stets eine Praxisperspektive leitend, aber die Ausarbeitung zugleich mit dem Anspruch verbunden, diese wissenschaftlich fundiert und unter Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes zu diskutieren. Ergänzt werden die so entstandenen vier Hauptbeiträge durch elf konkrete Einblicke in die Praxis, die Erfolgsfaktoren genauso wie (wiederkehrende) Herausforderungen beleuchten. Wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen Kolleg*innen, die sich an den Diskussionen und vor allem der Verschriftlichung beteiligt haben und mit ihrer Expertise und ihrer Sicht auf das Feld den Sammelband bereichert haben.

Im Folgenden werden die vier Hauptbeiträge kurz eingeführt und mit den ergänzenden Praxisbeiträgen in Beziehung gesetzt.

Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen

Der breit angelegte Beitrag von Maschwitz, Stöterau, Ihwe und Kröner versucht, einen Blick nach vorne zu werfen und die Bedeutung sowie die Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung für die gesamte Hochschullandschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Der Beitrag schärft die Begrifflichkeiten und diskutiert die aktuellen Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Dabei wird der gesellschaftliche Auftrag, die Bedeutung als wichtiger Transferpfad zwischen der Gesellschaft und Wirtschaft genauso wie die Notwendigkeit flexibler Formate mit Blick auf die Transformation der Arbeitswelt berücksichtigt. Ergänzt wird der Beitrag durch vier Praxisbeiträge:

- Beate Hörr, Paula Juliane Hilker: *Hochschulweiterbildung neu gedacht: Modular, flexibel, innovativ – der Mainzer FlexiMaster*
- Oda Vogel, Anna Bergstermann: „Flex-Master“: *Entwicklung eines flexibilisierten, bedarfsorientierten und berufsbegleitenden Lernangebots am KompetenzCampus der Frankfurt University of Applied Sciences*
- Sarah Werner, Alexandra Jürgens: *Praktischer Ansatz für die Entwicklung und Implementierung von Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung*
- Ralf Blasek, Jürgen Scholz: *GmbHs in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Einordnung mit Praxisbeispiel*

Verhältnis wissenschaftlicher zu beruflicher Weiterbildung

Der Beitrag von Bartholomäus, Wittich und Jürgens diskutiert die strikte Trennung der Bildungswege und betont einen synergetischen Ansatz, der die Fachkräftesicherung als gemeinsame Verantwortung von Hochschul- und Berufsbildung definiert und sowohl die Verknüpfung von akademischen und praxisbezogenen Inhalten in spezialisierten Branchen als auch die Entwicklung von Future Skills fördert. Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung wird genauso adressiert wie die notwendige Kooperation zwischen Hochschulen, beruflichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen, um die gegenseitige Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen umzusetzen und soziale Disparitäten abzubauen. Ergänzt wird der Beitrag durch drei Praxisbeiträge:

- Anna Bergstermann, Oda Vogel: *Pädagogisch-didaktische Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe: Ein Bildungsangebot für angehende Berufspädagog*innen im Gesundheitswesen*
- Christine Schmidt, Christoph Wolter, Matthias Geisthardt, Sebastian Rödl: *KOMBiH – innovative Matrix zur Qualifizierung im Batteriesektor*
- Sandra Tschupke, Stina-Katharina Treseler: *Lehrkräfteentwicklung im Rettungsdienst*

Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehrkräfte als hochschulisches Handlungsfeld

Der Beitrag von Wacker und Bravo Granström beleuchtet die Rolle der Hochschulen bei der Entwicklung von Angeboten im Kontext der Lehrkräftebildung und erörtert formale und finanzielle Aspekte. Während Fortbildungsangebote durch Landesinstitute und andere Anbieter gut abgedeckt sind, können Hochschulen verstärkt wissenschaftlich fundierte Weiterbildungen anbieten. Es wird diskutiert, inwiefern kompakte wissenschaftliche Weiterbildungsformate hilfreich für bedarfsorientierte Angebote sein können. Abschließend werden Überlegungen zur Rolle der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung hinsichtlich der strategischen Positionierung der Hochschulen im Bereich Lebenslanges Lernen für Lehrkräfte angestellt. Der Beitrag wird durch zwei Praxisbeiträge ergänzt:

- Melina Klepsch, Rebecca Schöninger, Susanne Hummel, Tina Seufert: *Masternuggets an der Universität Ulm und der Technischen Hochschule Ulm*
- Monika Blumenschein, Michael Blumenschein und Barbara Pampel: *Kontaktstudium Informatik – ein Strukturmodell für die hochschulverortete berufsbegleitende Lehrkräftenachqualifizierung*

Herausforderungen und Chancen der Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Analyse der letzten fünf Jahre

Der Beitrag von Bravo Granström, Bünemann und Ihwe analysiert die Entwicklungen der Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen in den letzten fünf Jahren und diskutiert, welche Mechanismen und Bedingungen die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland fördern oder hemmen. Der Trend zu Microcredentials wird dabei genauso wie internationale Kooperationen und Netzwerke in den Blick genommen. Ziel ist es, Erkenntnisse zu liefern, wie eine nachhaltige und zugleich wettbewerbsfähige Internationalisierung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt werden kann. Ergänzt wird der Beitrag durch zwei Praxisbeiträge:

- Melina Klepsch, Susanne Hummel, Rebecca Schöninger, Steffen Moser, Tina Seufert, Birte Glimm: *Artificial Intelligence for Connected Industries – ein internationales (weiterbildendes) Masterprogramm*
- Jomart Hudaibergenov: *Innovatives E-Learning in der Biotechnologie. Das BioMex-Zertifikatsprogramm als Beispiel für internationale Kooperation*

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Bigos, M., Hiebl, J., & Steinhardt, I. (2022). Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie): Editorial. *die hochschullehre*, 8(22). <https://dx.doi.org/10.3278/HSL2222W>
- European Commission (2022). *On a European Strategy for Universities*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016>. Abgerufen am 23.07.2025.
- Hart, P. F., & Rodgers, W. (2023). Competition, competitiveness, and competitive advantage in higher education institutions: a systematic literature review. *Studies in Higher Education*, 49(11), 2153–2177. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2293926>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (o.J.). *Was bedeutet Durchlässigkeit?* <https://www.hrk-modus.de/themen/durchlaessigkeit/>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss vom 06.03.2009. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). *Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger 2023 bis 2035. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.04.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/2024-04-26_Text_VB_Studienanfaenger.pdf
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. BMBF. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Pirkkalainen, H., Sood, I., Padron Napoles, C., Kukkonen, A., & Camilleri, A. (2022). How might micro-credentials influence institutions and empower learners in higher education? *Educational Research*, 65(1), 40–63. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2157302>
- Statistisches Bundesamt (2025). *Zahl der Studienberechtigten 2024 um 1,7% gesunken. Pressemitteilung Nr. 073 vom 26. Februar 2025*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/02/PD25_073_21.html

Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen

Abstract

Weiterbildungsangebote an Hochschulen gewinnen gesellschaftlich fortwährend an Bedeutung, stehen aber an (staatlichen) Hochschulen in der Umsetzung vor besonderen Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag versucht, einen Blick nach vorne zu werfen und die Bedeutung sowie Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung für die gesamte Hochschullandschaft in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei ist der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst nicht trennscharf bzw. sehr breit definiert. Der Beitrag schärft die Begrifflichkeiten und diskutiert die aktuellen Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Dabei wird der gesellschaftliche Auftrag, die Bedeutung als wichtiger Transferpfad zwischen der Gesellschaft und Wirtschaft genauso wie die Notwendigkeit flexibler Formate mit Blick auf die Transformation der Arbeitswelt berücksichtigt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengeführt und in einen Ausblick überführt.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vielfältiges System an deutschen Hochschulen

Die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) versteht laut Selbstverständnis die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen als einen Ansatz der Förderung lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens:

„Hochschulen sollen flächendeckend zu Institutionen des lebensbegleitenden Lernens ausgebaut bzw. weiterentwickelt werden. Ein entsprechender Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ist gezielt zu unterstützen, auch im Hinblick auf Organisationsentwicklung und die Ausarbeitung entsprechender Geschäftsmodelle.“¹

Die Begriffe des lebenslangen- bzw. lebensbegleitenden Lernens weisen dabei ebenso wie der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ein sehr vielfältiges und auch unterschiedlich breites Verständnis auf.

1 <https://dgwf.net/selbstverstaendnis.html> [13.05.2025].

Lebenslanges Lernen²

Lebenslanges Lernen kann als ein breiter Ansatz verstanden werden, dem eine Ausrichtung auf die Lernenden in ihren verschiedenen Lebensphasen und mit ihren verschiedenen Bildungsbiografien zugrunde liegt. Lebenslanges Lernen betrifft somit sowohl das einzelne Subjekt/das Individuum als auch eine systemisch-institutionelle Ebene. Entsprechend sind es nicht nur einzelne Akteure bzw. Bildungsorganisationen, die sich mit dem Phänomen beschäftigen, sondern es kann als ein das Individuum betreffendes, bildungssystemübergreifendes und damit gesellschaftliches Phänomen beschrieben werden (Alheit & Dausien, 2009). Aus dieser Perspektive nimmt die Diversität der Lernenden zu und es bedarf einer Anpassung der vorherrschenden Strukturen und Angebote (BDA et al., 2015). Hochschulen sind in den Prozess genauso involviert und herausgefordert, sich den Entwicklungen zu stellen, wie die berufliche Bildung (Münk & Walter, 2017), die allgemeine Weiterbildung (Rausch, 2015) oder auch die Schulen (Spiel, 2006) (vgl. auch OECD, 2023).

Ein wichtiger Bereich, der dem Lebenslangen Lernen sowohl aus individuell-biografischer Perspektive als auch in institutioneller Hinsicht zuzuordnen ist und hier genauer betrachtet wird, ist die *wissenschaftliche Weiterbildung*, die vornehmlich an Hochschulen angesiedelt ist.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zu den Kernaufgaben der Hochschulen, hat aber dennoch eine besondere Stellung im System, da sie gleichzeitig „ein spezifisches Teilsegment der Weiterbildungslandschaft in Deutschland“ (DGWF, 2020) darstellt. Sie soll laut dem Selbstverständnis der DGWF und auch der rechtlichen Grundlagen (Hochschulrahmengesetz, Hochschullandesgesetze) gleichberechtigt neben der Lehre und der Forschung stehen und mit diesen vernetzt werden. In der Regel fließt die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch nicht in die Kapazitätsberechnung ein und muss sich – bei einer Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit – ausschließlich aus Entgelten und Gebühren finanzieren. Dies betrifft insbesondere Zertifikatsangebote und Weiterbildungsprogramme, aber auch Studiengänge sind je nach Bundesland und Auslegung der Hochschule vollkostendeckend zu kalkulieren. Im Sinne des Lebenslangen Lernens ist wissenschaftliche Weiterbildung jedoch breiter zu betrachten und umfasst nicht nur Studienangebote, die sich weiterbildend vor allem an Berufstätige richten, sondern auch verschiedene Aktivitäten, die sich an die Gesamtgesellschaft richten (Seniorenstudium, Angebote der offenen Hochschule etc.). Die DGWF (2020) betont dabei, dass die biografische Perspektive der Teilnehmenden letztendlich bestimme, inwiefern es sich um (wissenschaftliche) Weiterbildung handele.

2 Die folgenden Ausführungen wurden bereits zum Teil in Maschwitz (2023) „Study Guide – Management von Studium, Lehre und Weiterbildung“ veröffentlicht.

Ergänzend dazu wird seit vielen Jahren die „richtige“ Bezeichnung der Weiterbildung an Hochschulen diskutiert. Basierend auf einer Analyse von September 2024³ ist festzuhalten, dass der Begriff „wissenschaftliche Weiterbildung“ im Fachdiskurs überwiegend Verwendung findet. In der Praxis werden hingegen eher die Begriffe „Weiterbildung an Hochschulen“ bzw. „hochschulische Weiterbildung“ genutzt und auch der Wissenschaftsrat nutzte 2019 „hochschulische Weiterbildung“ erstmalig in einer Empfehlung. Spätestens seitdem gibt es im Sprachgebrauch zum Teil eine Unterscheidung zwischen und gleichzeitig Dualität von hochschulischer und wissenschaftlicher Weiterbildung, obwohl auf fachlicher Ebene überwiegend dasselbe gemeint ist. Hier scheint vor allem eine unterschiedliche Innen- und Außenwahrnehmung vorzuliegen bzw. auch unterschiedliche Legitimationskriterien vorzuherrschen. Zudem ist zu bemerken, dass der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fachdiskurs überwiegend bis ins Jahr 2019 verwendet wird, danach eine deutlichere Differenzierung und auch Diskussion erfolgt, die vor allem den Begriff der beruflichen Weiterbildung mit einbezieht (siehe Bartholomäus et al., 2025).⁴

Im Kontext des lebenslangen Lernens, auch unter dem Terminus der wissenschaftlichen Weiterbildung gefasst, ergeben sich für die Hochschulen *drei zentrale Aufgabenfelder* (vgl. auch Maschwitz, 2023):

1. Entwicklung, Vermarktung und Durchführung von zielgruppenspezifischen Studienangeboten (Continuing Education),
2. Erhöhung der Durchlässigkeit und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen (Widening Participation) und
3. Wissenschaft für die Öffentlichkeit (Community Outreach).

Um diesen Aufgabenfeldern nachzukommen, haben sich an den Hochschulen *verschiedene organisatorische Strukturen* für wissenschaftliche Weiterbildung etabliert, die sich angelehnt an eine Klassifizierung der DGWF (2015) in *primär wissenschaftlich*, *primär administrativ* oder *intermediär* ausgerichtete Organisationseinheiten einteilen lassen. Ebenso muss zwischen zentraler und dezentraler sowie interner und externer Verankerung unterschieden werden (vgl. u. a. Bade-Becker, 2017; Maschwitz et al., 2020). Abbildung 1 veranschaulicht diese Ausprägungen der Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung.

In einer vierphasigen Längsschnittstudie (2012, 2016, 2018 & 2020), welche auf Inhaltsanalysen von Webseiten der im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ involvierten Hochschulen basiert, wurde veranschaulicht, dass der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung relativ konstant zwischen 51 % und 59 % zentral in den Hochschulen verankert ist (Maschwitz et al., 2020). Der Anteil der Ausgründungen bzw. deren Nutzung für die wissenschaftliche Weiterbildung

- 3 Insgesamt wurden 14 wissenschaftliche Beiträge im Zeitraum von 2001 bis 2022 im Rahmen einer Literaturanalyse betrachtet, die sich explizit mit dem Begriff der Weiterbildung an Hochschulen beschäftigen. Dabei zeigten sich fünf Cluster, die insbesondere den Fokus auf die lebenslauf- bzw. bildungsbiografische und die institutionelle Perspektive der Begriffsdefinitionen der wissenschaftlichen Weiterbildung legen.
- 4 Im Folgenden wird der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung verwandt, wobei die Breite des Diskurses und die zugrundeliegenden Verständnisse in den Ausführungen berücksichtigt werden.

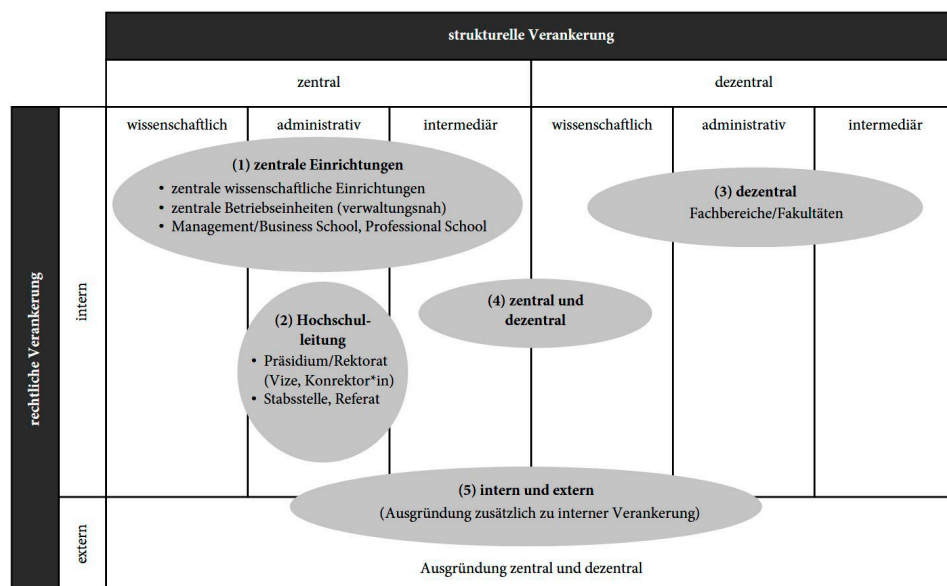


Abbildung 1: Ausprägungen der Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung (Maschwitz et al., 2020, S. 241)

ist hingegen im Verlauf des Wettbewerbs kontinuierlich angestiegen (von 12 % in 2012 auf 21 % in 2020). In einer deutschlandweiten Betrachtung zeigt sich, dass sowohl Ausgründungen als auch eine zentrale Verankerung signifikant seltener vertreten sind (Maschwitz et al., 2020). So liegen die zentralen Verankerungen (inkl. Verankerung bei den Hochschulleitungen) bei 32 % und der Anteil der mit Ausgründungen bei knapp 15 % (z.B. GmbHs oder Vereine). Eine dezentrale Verankerung ist mit knapp 23 % zudem im Vergleich zu den Hochschulen im Wettbewerb (zwischen 10 % und 12 %) deutlich häufiger vertreten. Darüber hinaus beeinflusst der Hochschultyp, das Bundesland und auch die Trägerschaft der Hochschule die organisationale Verankerung (vgl. ausführlich hierzu Maschwitz et al., 2020).⁵ Auch eine deutschlandweite Befragung von Maschwitz und Speck⁶ im Jahr 2020 zur wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen zeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung überwiegend in zentralen Bereichen organisiert wird. 40 % der Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an den jeweiligen Hochschulen in zentralen Betriebseinheiten organisiert ist. Weitere 29,2 % sehen die wissenschaftliche Weiterbildung an ihren Hochschulen in wissenschaftlichen Einrichtungen/in einem wissenschaftlichen Zentrum oder auch mit 24,6 % in einer Abteilung/einem Arbeitsbereich in der zentralen Verwaltung verankert (N=65, Mehrfachantworten waren möglich).

5 So ist z.B. der Anteil der Ausgründungen bei Universitäten mit 23,3 % deutlich höher als an Fachhochschulen/HAWs mit 13,04 % (Maschwitz et al., 2020, S. 248).

6 Die Daten basieren auf der von Maschwitz und Speck im Dezember 2020 erhobenen Studie „Stand und Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung“. 66 der angeschriebenen 312 deutschen Hochschulen haben die Online-Befragung abgeschlossen und bilden damit die Grundlage der Studie. Der Fragebogen baute auf der deutschlandweiten Studie von Faulstich et al. (2007) auf und enthielt insgesamt 38 Fragen.

Zusammenfassend kann somit sowohl in der fachlich-terminologischen Diskussion als auch in der praktischen Umsetzung kein einheitliches Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben werden. Vielmehr ist die wissenschaftliche Weiterbildung mit Blick auf ihre Zielgruppen, ihre Ausrichtung und Finanzierungsstrukturen, ihre Verankerung in den Hochschulstrukturen sowie der rechtlichen Rahmenbedingungen (und deren Umsetzung) und damit im allgemeinen Verständnis von hoher Diversität geprägt. Im Folgenden wird basierend auf dieser Ausgangslage den aktuellen und zukünftigen Entwicklungen nachgegangen.

2. Angebote und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung⁷

Die Studienganggestaltung auf Bachelor- und Masterebene ermöglicht verschiedene Studienformate. Der Bachelor kann i.d.R. als grundständiger, dualer und berufsbegeleitender Studiengang absolviert werden, dies schließt – je nach Bundesland – auch weiterbildende Formate ein. Masterstudiengänge werden hingegen in konsekutive und weiterbildende Studiengänge unterteilt. Konsekutive Studiengänge dienen der Vermittlung vertiefender, verbreiternder, fachübergreifender oder fachlicher Kompetenzen. Wohingegen weiterbildende Master-Studienangebote berufspraktische Erfahrungen (i.d.R. nicht < 1 Jahr) voraussetzen. Diese sollen die beruflichen Erfahrungen der Studierenden berücksichtigen und daran anschließen (KMK, 2010). Zielgruppen sind überwiegend Studierende mit akademischer Erstausbildung (Bachelor oder Master) und Berufserfahrung. Weiterbildende Masterstudiengänge sind i.d.R. kostendeckend zu gestalten.⁸

Folgende übergeordnete Formen des weiterbildenden Studiums differenzieren Hanft et al. (2020) anhand der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2010):

- „Weiterbildende Vollstudiengänge“ knüpfen an qualifizierte berufspraktische Erfahrungen an und führen zu vollwertigen, den konsekutiven Studiengängen vergleichbaren Abschlüssen. Sie umfassen in der Regel 60 bis 120 Kreditpunkte und haben Bachelorstudiengänge mit 180 bis 240 Kreditpunkten zur Voraussetzung. Die Studienzeit kann sich durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen verkürzen, indem Module durch berufliche Kompetenzen ersetzt werden.
- Weiterbildende Kurzzeitstudiengänge schließen an berufliche Fortbildungen an, die mit einer bestimmten, vorab definierten Kreditpunktezahl auf den Kurzzeitstudiengang angerechnet werden. Diese Fortbildungen, die als Kurz-

7 Teile der folgenden Ausführungen wurden bereits in Maschwitz (2023) „Study Guide – Management von Studium, Lehre und Weiterbildung“ veröffentlicht.

8 Zur Finanzierung und den diversen Ausprägungen schreibt die HRK in ihrer Empfehlung vom 16.11.2021: „Ungeachtet der jeweiligen Konstruktion muss gewährleistet sein, dass die Hochschulen ihren Mehraufwand erstattet bekommen.“ Dies beinhaltet in der Praxis eine Vielfalt an Modellen, die zuletzt 2017 über alle Bundesländer hinweg analysiert wurden (vgl. Maschwitz et al., 2017) und sich in den Bundesländern und an den Hochschulen sehr unterschiedlich entwickelt haben.

zeitstudiengänge mit geringerer Kreditpunktezahl angeboten werden, sind Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums. Die entsprechend den KMK-Vorgaben erforderliche Gesamtkreditpunktezahl von 300 KP wird durch Bachelor, berufliche Fortbildung und Master erreicht.“ (Hanft et al., 2020, S. 37, Hervorhebung i.O.)

Während weiterbildende Masterstudiengänge in Abgrenzung zu konsekutiven Studiengängen klar definiert sind, wird der Bereich der Bachelorstudiengänge weiterhin in den Bundesländern sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt. Per se gibt es laut KMK keine weiterbildenden Bachelorstudiengänge, in der Praxis ist dies deutlich differenzierter. Neben berufsbegleitenden Studiengängen, für die je nach Landeshochschulgesetz bei erhöhtem Aufwand auch Gebühren genommen werden können, gibt es zum Teil auch explizit ausgewiesene weiterbildende Bachelorstudiengänge (z. B. Baden-Württemberg, LHG § 31(2); Hess HG §20), in anderen Landeshochschulgesetzen sind diese unter weiterbildende Studiengänge allgemein zusammengefasst (z. B. Brandenburg, BbgHG § 26(2)). Allerdings werden weiterbildende Bachelorstudiengänge kaum angeboten und es bedarf hier, so ist es auch sehr klar in einer Stellungnahme der DGWF (2020) formuliert, einen Ausbau bzw. eine Verstärkung dieser.

Berufsbegleitende Studiengänge allgemein sind damit in der Studienorganisation auf die Gleichzeitigkeit von Berufstätigkeit und Studium ausgelegt und werden, in Abgrenzung zu dualen Studiengängen, beschrieben als

„Voll- oder Teilzeitstudium, das parallel zu einer Berufstätigkeit mit oder ohne fachliche Nähe zum Studiengang absolviert wird, ohne dass institutionell-strukturelle oder inhaltliche Verzahnungselemente zwischen Studium und Berufstätigkeit existieren. Es wird der volle Umfang an zu erbringenden Leistungspunkten an der Hochschule erworben.“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 9)

Berufsbegleitende Formate zeichnen sich durch eine erhöhte Flexibilisierung aus, z. B. durch örtliche (digitale Elemente), zeitliche (asynchrone Anteile, Wochenenden, abends etc.) und inhaltliche Diversität (Bezug zu aktuellen Fragestellungen aus der beruflichen Praxis).

Darüber hinaus ist seit einigen Jahren in Deutschland ein Trend von abschlussorientierten Angeboten hin zu Zertifikaten zu beobachten (vgl. Reum et al., 2020). Auch die Erhebung von Maschwitz und Speck aus dem Jahr 2020 sowie die Ergebnisse von Altherr und Wacker (2024) zeigen einen klaren Trend der Hochschulen hin zu Zertifikatsprogrammen (inkl. CAS/DAS) (vgl. Abbildung 2). In der Befragung von Maschwitz und Speck geben über die Hälfte der befragten Hochschulen (55,4 %, N=56) an, dass sich die Studiengänge zugunsten der kurzfristigen Angebote verändern (vgl. Fußnote 6).

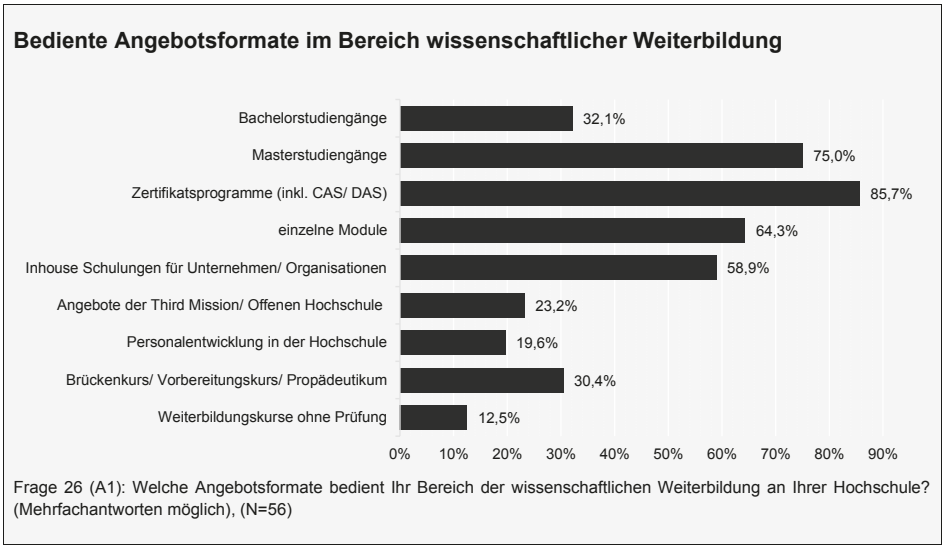


Abbildung 2: Nachfrage Angebotsformate wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule (N=56; Mehrfachnennungen möglich) (eigene Darstellung)

Einen Überblick über die Vielfalt der Angebote bietet das Transparenzraster der DGWF (2023), das sich mit Blick auf die Zertifikate am Modell der Advanced Studies (Swissuni) orientiert und als Strukturierungshilfe gedacht ist (Abbildung 3):

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

CP = Credit Point | ECTS = European Credit Transfer System
* Zur Vielfalt der gebräuchlichen Bezeichnungen der einzelnen Angebote s. o.

Abbildung 3: Übersichtsraster über Formate bzw. Abschlüsse in der wissenschaftlichen Weiterbildung der DGWF (2023, S. 3)

Die sogenannten Microcredentials dienen dabei an vielen Hochschulen als wichtiger Baustein, um unterschiedlichen Bildungsbiografien gerecht zu werden. „Microcredentials bescheinigen die Lernergebnisse kurzfristiger Lernerfahrungen, z. B. eines kurzen Kurses oder einer Schulung. Sie helfen flexibel und zielgerichtet, die für unsere persönliche und berufliche Entwicklung benötigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben“⁹ und ermöglichen damit unterschiedliche Lernpfade und flexibles Lernen. Im Kern ist damit gemeint, „dass Studieninhalte im Sinne von größtmöglicher Modularisierung und Aggregationsfähigkeit in Kleinstteile zerlegt und auch wieder zusammengesetzt werden können“ (HRK, 2020, S. 7). Einer Analyse von Altherr und Wacker folgend kann davon ausgegangen werden, „dass die praktische Umsetzung von Formaten mit Microcredentials als ein Anwendungsfall eines ‚Zertifikatsangebots‘ (Weiterbildungsangebot mit Zertifikat) im Sinne der deutschen Landeshochschulgesetze eine Prüfung voraussetzt.“ (Altherr & Wacker, 2024, S. 88). Damit sind die „Anknüpfungspunkte und Schnittstellen für eine weiterreichende, systematische Umsetzung von Microcredentials [...] in den ‚Weiterbildungsparagrafen‘ der Landeshochschulgesetze bereits vorhanden oder angelegt“ (ebd., 2024) und lassen die Hochschulen damit insgesamt von den Diskussionen, die in der Weiterbildung bereits geführt wurden, profitieren.

Neben grundständigen und konsekutiven Studienangeboten bestehen an Hochschulen somit eine zunehmende Anzahl verschiedener weiterbildender Angebote, die von ganzen Studiengängen (i. d. R. mit Masterabschluss) bis hin zu Zertifikaten (ECTS), einzelnen Modulen (ECTS) oder Kursen (ohne ECTS) reichen (vgl. ausführlich auch Hashem-Wrangler et al., 2025). Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Formate eine klare Tendenz zu höherer Flexibilität, die den Bedarfen von Individuen, Wirtschaft und Gesellschaft gerecht werden und schnelle Anpassungen ermöglichen.

3. Flexibilisierung von Studienstrukturen und -organisation

Eine Flexibilisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Blick auf die Angebotsformate ermöglicht eine schnellere und spezifischere Anpassung an Bedarfe. Nur so sind diese Weiterbildungsangebote für verschiedene Zielgruppen attraktiv, d. h. auch mit Blick auf heterogene Lebensbedingungen und -realitäten studierbar. Die Flexibilisierung der zeitlichen Dauer und der Kombinationsmöglichkeiten (Baukastensystem, vgl. auch Altherr & Wacker, 2024) beschreibt dabei aber nur einen Teil der notwendigen Flexibilisierungsansätze, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung seit vielen Jahren vorangetrieben werden. Insgesamt lassen sich nach Li und Wong (2018) sieben verschiedene Dimensionen von *Flexibilisierung* unterscheiden, wobei flexible Angebote nach Chen (2003) mindestens eine dieser Dimension erfüllen müssen:

- Zeit (time)
- Inhalt (content)
- Zugangsvoraussetzung (entry requirement)

⁹ <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/micro-credentials> [13.05.2025].

- Ort/Form der Bereitstellung (delivery)
- Didaktischer Ansatz (instructional approach)
- Ressourcen und Supportstrukturen (resource and support)
- Ausrichtung oder Zielsetzung (orientation or goal)

Alle der genannten Dimensionen sind dabei für die Gestaltung von Angeboten für Zielgruppen, die an öffentlichen Hochschulen überwiegend in der wissenschaftlichen Weiterbildung adressiert werden, von hoher Bedeutung. Vielmehr ist die wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund ihrer Zielgruppen dazu angehalten gewesen, Pionierarbeit an öffentlichen Hochschulen zu leisten, die nun, so die These der Autor*innen, auch die grundständige und konsekutive Lehre betrifft. Im Folgenden werden vier Aspekte herausgegriffen, die deutlich machen, wie und wo Hochschulen von den Erfahrungen der wissenschaftlichen Weiterbildung profitieren können und sich entsprechende Implikationen für die Gestaltung von Studium und Lehre ableiten lassen.

3.1 Integration von kurzzeitigen Angeboten und inhaltlicher Vielfalt

Ausgehend von der dargestellten Tendenz zu kurzfristigen Angeboten und der europäischen Diskussion der Microcredentials stellt sich die Frage, welche Auswirkungen diese auch auf den grundständigen und konsekutiven Bereich haben. Wahlmöglichkeiten bestehen insbesondere im universitären, aber auch im allgemeinen hochschulischen Kontext schon seit Langem. In den grundständigen und konsekutiven Studiengängen werden inhaltliche Schwerpunktsetzungen traditionell z. B. durch Major- und Minorfächer (auch Haupt- und Nebenfächer), Wahl(pflicht)module bzw. -bereiche und interdisziplinäre Angebote integriert. Während Major-/Minorangebote vor allem fachliche Kombinationen und Schwerpunktsetzungen ermöglichen (z.T. auch unter Fachbachelor und Zwei-Fachbachelor subsumiert), entsteht durch fächerübergreifende Wahlbereiche und andere interdisziplinäre Angebote ein Austausch über die Fächergrenzen hinweg. Eine Einbindung von kurzzeitigen Angeboten erfolgt i.d.R. über extracurriculare Zertifikate (z. B. im Kontext Nachhaltigkeit oder interkulturelle Kompetenz) und ist häufig nicht oder nur mit hohem individuellem Aufwand auf das Studium anerkennbar.

An dieser Stelle hat die wissenschaftliche Weiterbildung durch Baukastensysteme ein wesentliches Fundament gelegt (u. a. Hanft et al., 2016, S. 125), das sich auch in Ansätzen vermehrt in der grundständigen Lehre zeigt. Insbesondere einzelne Workshops, Kurse und Zertifikatsprogramme ermöglichen (vgl. Kapitel 2) eine schnellere und aktuellere Orientierung an emergenten Themen und damit eine inhaltliche Flexibilisierung (z. B. KI, Nachhaltigkeit, Stichwort Future Skills) für die Studierenden. So gibt es z. B. kleinteilige Angebote, die sich auf Modulgröße kumulieren lassen. Ein Beispiel dafür ist das *FlexModul* der Hochschule Bremen, welches mehrere interdisziplinäre Workshops und Schulungen (sogenannte Flexis) zu unterschiedlichsten fachlichen, aber auch persönlichkeitsfördernden Themen beinhaltet und diese durch eine

abschließende Portfolio-Prüfung ECTS-fähig macht.¹⁰ Es entspricht im Kern der Ausrichtung auf Microcredentials in der Weiterbildung und bietet damit auch mit Blick auf die gestärkten Internationalisierungstendenzen (u. a. durch die aktuelle Förderung der Europäischen Hochschulallianzen) hohe Anschlussfähigkeit und Anerkennungsmöglichkeiten im internationalen Raum (siehe Bravo Granström et al., 2025).

Darüber hinaus bestehen im grundständigen, aber auch im Masterstudium Möglichkeiten, beispielsweise durch ein Vor- oder Orientierungsstudium, Erfahrungen zu sammeln, die dann auf das Studium anerkannt werden können.¹¹ Dies ist auch in der Weiterbildung ein gängiges Modell, um Studieninteressierte zu gewinnen (Einstieg über Module und/oder Zertifikate).

3.2 Entwicklung didaktischer Designs

Zentrales Element der Flexibilisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die zeitliche Flexibilisierung, die z. T. eng mit der örtlichen und der methodischen Flexibilisierung verbunden ist. Durch einen hohen Bedarf an einer Vereinbarkeit mit beruflichen und/oder familiären Pflichten, ist insbesondere eine freie zeitliche Gestaltung bzw. Zeiträume, die einem tradierten Studium (Module mit wenigen Stunden über z.B. 14 Wochen gestreckt) entgegenstehen, zentral. So werden seit Anfang der 2000er-Jahre in der Weiterbildung Ansätze des Blended Learning verwendet, welche eine Kombination aus Elementen des Fern- und Präsenzstudiums darstellen, und lange davor schon Fernstudiumsansätze verfolgt (Zawacki-Richter & Stöter, 2020). Insbesondere Wochenendzeiten in Verbindung mit Blended-Learning-Designs haben sich durchgesetzt und werden durch reine (synchrone oder auch asynchrone) Onlineangebote ergänzt (Hanft et al., 2016; Zawacki-Richter & Stöter, 2020). Spätestens seit der Corona-Pandemie haben diese Ansätze auch in der grundständigen Lehre zunehmend Einzug gehalten:

„Die Digitalisierung bietet zahlreiche Chancen zur Weiterentwicklung von Hochschulbildung: In Lehre und Studium kann sie zur Qualitätsentwicklung und Flexibilisierung beitragen. Sie bietet die Möglichkeit, mit digitalen Lehr-Lernangeboten Hochschulbildung einem größeren Personenkreis zugänglich zu machen. Ein Studium kann durch den Einsatz bestimmter Technologien stärker individualisiert werden. Zudem kann mit ihrer Hilfe die Internationalisierung vertieft und die fächerübergreifende Zusammenarbeit befördert werden.“ (Wissenschaftsrat, 2022, S. 7)

Was entsprechend seit zwanzig Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung erprobt und evaluiert wurde, erreicht nun die Breite der Lehrgestaltung. So bietet die

¹⁰ Weitere Informationen unter <https://www.hs-bremen.de/studieren/im-studium/ergaenzende-angebote-zum-studium/studiumplus/studiumplus-flexmodul/> [13.05.2025].

¹¹ Zum Beispiel sei hier das Orientierungsstudium im Bereich der MINT-Studiengänge an der FH Münster genannt (<https://www.fh-muenster.de/de/studiengaenge/orientierungsstudium>) oder aber auch interdisziplinäre Einstiege wie das Leuphana Semester an der Leuphana Universität Lüneburg (<https://www.leuphana.de/college/studienstart.html>) [13.05.2025].

Digitalisierung neue Möglichkeiten der Flexibilisierung von Studium & Lehre, sowohl in der Weiterbildung als auch im grundständigen/konsekutiven Bereich. Hier zeigen sich viele innovative Ansätze, die aber immer noch vor der Herausforderung stehen, nicht als gleichwertig zur reinen Präsenzlehre angesehen zu werden. Zudem werden viele der Erfahrungen, die im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung schon gemacht wurden, erneut gemacht. Ein Austausch könnte hier zu einer stärkeren Professionalisierung in der Breite und auch Anerkennung führen.

3.3 Theorie-Praxis-Verzahnung

Ein weiteres zentrales Element der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. u. a. Klages et al., 2020; Mörth & Cendon, 2019; Cendon et al., 2016). Die Gestaltung dieser zeigt sich in unterschiedlichen Varianten, gemeinsam ist ihnen aber, dass auf der beruflichen Expertise der Studierenden aufgebaut wird und diese i.d.R. eng in die didaktische Gestaltung der Module und Studiengänge einbezogen wird. Projektorientierte bzw. auch challenge-orientierte (reale Herausforderungen einbeziehende) Lehr- und Lerneinheiten sind entsprechend lange etabliert und auch didaktisch erprobt. Den aktuellen Diskurs betrachtend, der insbesondere durch die Europäischen Allianzen nochmals an Bedeutung gewonnen hat, zeigt sich auch hier ein großes Potenzial und Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Studium und Lehre insgesamt. Insbesondere an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und auch an dualen Hochschulen haben sich Studienmodelle etabliert, die dies zu ihrem Kern gemacht haben: duale Studiengänge. In den Varianten ihrer Organisationsformen (ausbildungsbegleitend, praxisintegrierend, berufsintegrierend, vgl. Nickel et al., 2022) bauen sie auf eine enge Verzahnung von praktischen und theoretischen Inhalten, die sich u. a. in sogenannten Praxis-Theorie-Modulen widerspiegeln. Auch im Zuge dieser Entwicklungen erscheint es nicht nur zielführend in den methodisch-didaktischen Austausch mit der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gehen, sondern auch an den Hochschulen kritisch zu hinterfragen, welche Studienvarianten sie für welche Zielgruppen etablieren. Eine klare Abwägung, ob ein klassischer, dualer, berufsbegleitender (wenn rechtlich möglich) oder auch weiterbildender Studiengang zielführend ist, erscheint hier hochschulpolitisch und -strategisch eine essenzielle Frage zu sein.

3.4 Ausbau von Teilzeitvarianten

Während die didaktischen Designs eher auf Ebene einzelner Module zu einer zeitlichen Flexibilisierung führen, werden durch die Schaffung von Teilzeitangeboten im Studium strukturelle Fragen adressiert und können damit zu der Vereinbarkeit mit familiären oder auch beruflichen Pflichten beitragen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung haben diese seit je her eine zentrale Rolle, um die Angebote an die Bedarfe der Zielgruppe (überwiegend Berufstätige) anzupassen. Aber auch in grundständigen

und konsekutiven Studiengängen zeigen sich zunehmend Flexibilisierungstendenzen, die den Bedarfen breiterer Zielgruppen Rechenschaft tragen. So sind laut der 22. Sozialerhebung 63 % der Studierende neben dem Studium erwerbstätig, 7,8 % haben ein Kind oder Kinder und knapp 12 % nehmen Pflegeaufgaben wahr (Kroher et al., 2023).

Grundständige Bachelorstudiengänge und konsekutive Masterstudiengänge können, wie auch weiterbildende Studiengänge, grundsätzlich in Voll- oder Teilzeit angeboten werden. Die 22. Sozialerhebung zeigt einen Zuwachs des Teilzeitstudiums von den Jahren 2017 und 2023 in unterschiedlichen Formen. Bei den Universitäten verringerte sich die Zahl des Vollzeit-Studiums von 93 % auf 83 %, bei den HAWs sogar von 90 % auf 78,1 % (Middendorff et al., 2017, S. 15; Kroher et al., 2023, S. 58). Vor allem an den privaten Hochschulen sind Teilzeitstudienmodelle mit 40,3 % stark vertreten (vgl. Abbildung 4).¹² Dabei besteht ein enger „Zusammenhang zwischen Studienformat und Studienumfang: Vollzeitstudierende sind nicht nur seltener erwerbstätig als Teilzeitstudierende, sondern arbeiten auch weniger (12,1 vs. 32,8 Stunden/Woche [...])“ (Kroher et al., 2023, S. 86).

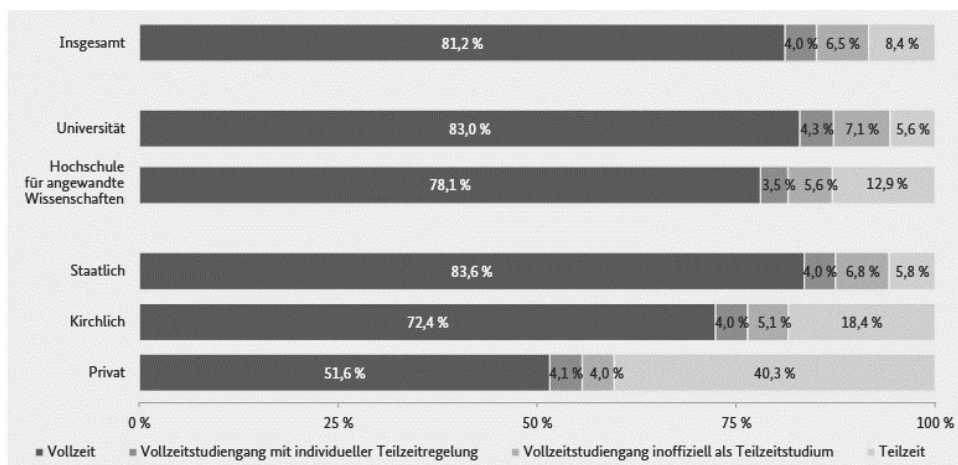


Abbildung 4: Studienumfang von Studierenden aus der 22. Sozialerhebung. (Kroher et al., 2023, S. 58)

Dass zudem das Format des berufsbegleitenden Studiums mit 70,8 % am häufigsten in Teilzeit absolviert wird (Kroher et al., 2023), zeigt zum einen den Bedarf an zeitlich gestreckten Varianten und zum anderen, dass es weiterhin nicht gelungen ist, die beruflich Qualifizierten im regulären Studium an öffentlichen Hochschulen zu adressieren. Sie verbleiben im Gegensatz zu der Ausrichtung der privaten Hochschulen an den staatlichen Hochschulen eine Nischenzielgruppe, die vorrangig in der wissenschaftlichen Weiterbildung adressiert wird. Weiterhin nehmen Studierende an staatlichen Hochschulen kaum ein (Teilzeit-)Studium auf (vgl. Abbildung 4), da die überwiegend starren (Teilzeit-)Studienmodelle nicht mit ihren Lern- und Lebenswelten übereinstimmen (Maschwitz & Brinkmann, 2015). Den privaten Hochschulen ist es

12 Vgl. hierzu auch <https://hochschuldaten.ch.de/teilzeitstudierende-hoeherer-anteil-an-privaten-hochschulen/> [16.02.2025].

gelingen, die Modelle, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung seit Langem genutzt werden, auf die Breite ihres Angebots zu übertragen.

3.5 Zielgruppenorientierung (Zugangsvoraussetzungen)

Ein wesentlicher Faktor für erfolgreiche Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wie auch an den privaten Hochschulen) ist die Orientierung an den Bedarfen der Zielgruppe (Hanft et al., 2020). Aufgrund der Rahmenbedingungen, die i.d.R. eine kostendeckende Umsetzung erfordern, spielt eine gesicherte Nachfrage, die auf der Bedarfserfüllung der angesprochenen Zielgruppen basiert, eine wesentliche Rolle. Durch eine konsequente Umsetzung ist es gelungen, in der wissenschaftlichen Weiterbildung Zielgruppen zu adressieren, die ansonsten „eher am Rande der strategischen Bemühungen von Hochschulen um den Ausbau ihrer Studienangebote gestanden haben (und wohl immer noch stehen)“ (Wolter et al., 2016).

„Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich an Akademiker*innen und/oder beruflich qualifizierte Personen mit Berufserfahrung und/oder Familienpflichten. Letztlich bestimmt die biographische Perspektive der Teilnehmenden, was wissenschaftliche Weiterbildung ist und was nicht. Nur so kann das Anliegen der Inklusion in Bildung und durch Bildung eingelöst werden.“ (DGWF, 2020, o.S.)

Eng damit verbunden ist die am 06.03.2009 von der KMK verabschiedete Empfehlung zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK, 2009). Ziel ist es, dass beruflich qualifizierte Studierende die Möglichkeit haben, auf dem sog. dritten Bildungsweg an die Hochschulen zu kommen. Hochschulweit macht der Zugang über diesen nur 4 % der Studierendenschaft an Fachhochschulen, bei Universitäten sogar nur unter 2 % (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 217) aus. Und während der Anteil an öffentlichen Hochschulen bei 1,4 % liegt, ist es an privaten Hochschulen mittlerweile hingegen jede*r zwölfte Studierende (7,8 %) (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, S. 205).

„In absoluten Zahlen studieren zwar nach wie vor etwas mehr Studierende des Dritten Bildungswegs an einer nichtprivaten Hochschule, nämlich gut 35.000 der aktuell etwa 62.500 Studierenden des Dritten Bildungswegs [...]. Dennoch ist der Beitrag, den private Hochschulen zur Öffnung hochschulischer Bildung leisten, hoch: Denn 44 % aller Studierenden des Dritten Bildungswegs studieren an einer Hochschule in privater Trägerschaft – ein überdurchschnittlich hoher Wert verglichen damit, dass der Anteil privater Hochschulen bezogen auf alle Studierenden bei 12 % liegt [...]“ (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 206).

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass insbesondere die HAW sich auch strukturell und methodisch-didaktisch stärker auf diese Zielgruppen hin ausrichten

werden (müssen). Denn für die HAW bedeutet die Entwicklung im Kontext der privaten Hochschulen bereits aktuell, dass mittlerweile mehr als jede*r vierte Studierende einer Fachhochschule (29,1 %) an einer privaten Hochschule studiert (Autor*innen-gruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 204f.). Hier zeigt sich eine seit einigen Jahren zu beobachtende Entwicklung, die nicht nur im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Wettbewerb unter privaten und öffentlichen Anbietern führt, sondern insbesondere die Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) vor Herausforderungen stellt.

4. Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferpfad

Mit Blick auf die zu Beginn geführte Diskussion zum Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wird deutlich, dass es sich – in einer breiteren Definition – nicht nur um Angebote für Berufstätige und Personen mit Familienpflichten handelt, sondern der Aufgabenbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich darüber hinausgeht. Neben Studiengängen und weiteren kurzzeitigen Studienangeboten sind insbesondere „Angebote der Verbreitung von Wissenschaft (PUSH – public understanding of science and humanities und PUR – public understanding of research)“ (Bergstermann, 2015, S. 5), die im Kontext des Lebenslangen Lernens auch unter *community outreach*, *public outreach* oder *public engagement* gefasst werden, von Bedeutung (Maschwitz, 2023). Im aktuellen Diskurs findet sich diese vor allem unter dem Begriff des Transfers:

„Transfer ist eine Kernaufgabe und mit Forschung, Lehre und wissenschaftlichen Infrastrukturangeboten eine der wesentlichen Leistungsdimensionen wissenschaftlicher Einrichtungen“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 5).

Damit wird unter dem Begriff des Transfers nicht nur der technologische Transfer gefasst, sondern auch der Transfer und die Interaktion mit Akteur*innen außerhalb der Wissenschaft, welche sich mit wissenschaftlichen Themen in den Bereichen Kultur, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft beschäftigen (Wissenschaftsrat, 2016). Auch hier hat die wissenschaftliche Weiterbildung seit Jahrzehnten Erfahrung und unterstützt den wechselseitigen Transfer mit wichtigen Bereichen der Gesellschaft: Kultur, Politik sowie Wirtschaft. Neben dem an die Breite der Gesellschaft adressierten Aktivitäten des sog. *public outreach* ist sie darüber hinaus dazu prädestiniert, Erkenntnisse aus der Wissenschaft möglichen Zielgruppen gezielt und vertieft nahe zu bringen. Dazu zählen Angebote wie die Kinderuni oder das Seniorenstudium, aber auch die in Kapitel 3 adressierten Formate. Die wissenschaftliche Weiterbildung nutzt die positiven Wechselwirkungen mit der grundständigen Hochschullehre, den Masterstudiengängen und der Forschung, um ein vielfältiges Programm von berufsbegleitenden Modul- und Zertifikatsstudien für die gezielte Qualifikation und transferorientierte Vernetzung von Fach- und Führungskräften zu gestalten. Die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung „[...] fördern die Innovationsfähigkeit und Entwicklung neuer Technologien, vermitteln Reflexions- und Problemlösungskompetenzen, sorgen für eine Er-

weiterung von Wissensbeständen und den Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis sowie umgekehrt für Anregungen aus der Praxis für die Forschung.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 7) Im hochschulischen Kontext kann die wissenschaftliche Weiterbildung entsprechend als ein wichtiger Transferpfad benannt werden.

Dieser Argumentation ist im Jahr 2021 auch der Stifterverband bei der Entwicklung einer Transfersystematik im Rahmen seiner Initiative zum sog. Transferbarometer gefolgt (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2021). Dabei wurden bestehende Indikatoren genutzt und weiterentwickelt, um eine Standardisierung der Transfer- und Kooperationskultur zu schaffen (vgl. Abbildung 5). Der Bereich der transferorientierten Lehre und Weiterbildung wurde als eines von acht Transferfeldern definiert. Nicht berücksichtigt wurden hier die vielfältigen Formate, die außerhalb von Studienangeboten stattfinden und häufig unter Angeboten einer „offenen Hochschule“ subsumiert werden. Der Fokus liegt beim Feld der transferorientierten Lehre und Weiterbildung auf der Einbindung von wissenschaftsexternen Partner*innen in Studien- und Lernformate. Dabei soll aber vor allem der Prozess mitgestaltet und ein wechselseitiger Transfer gefördert werden. Darunter zählen „praxis- und ausbildungsintegrierende oder -begleitende Studiengänge und -formate, Promotionen in Zusammenarbeit mit Praxispartnerinnen und -partnern oder Weiterbildungsformate mit und für Praxispartnerinnen und -partner“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2021, S. 11).



Abbildung 5: Transferbarometer des Stifterverbandes (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2021)

Die wissenschaftliche Weiterbildung kann aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit heterogenen Zielgruppen aus diversen beruflichen bzw. lebensweltlichen Kontexten auch jenseits der bekannten curricularen Formate neue Wege gehen (z. B. durch Schaffung von Begegnungsräumen oder die Beteiligung an regionalen Plattformen), um Hochschulen für Kooperationen mit unterschiedlichen Partnern zu öffnen, Interaktionsformate zu erarbeiten und Anregungen für neue wissenschaftliche Fragestellungen zu gewinnen: „Ziel ist es, die Interaktion mit den unterschiedlichen Akteuren zu suchen, um wissenschaftliches Wissen zur Anwendung zu bringen, gemeinsam neues Wissen zu generieren und langfristig z. B. auch soziale Innovationen im Sinne eines wünschenswerten dauerhaften sozialen Wandels zu initiieren.“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 37f.)

Im Transferfeld „transferorientierte Lehre und Weiterbildung“ des Transferbarometers des Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft werden diese alternativen Ansätze im dazugehörigen Indikatorenset „K4: Weiterbildungsformate für Praxis-Partnerinnen und -Partner“ neben dem für die Weiterbildungsstudiengänge berücksichtigt und dort wie folgt umschrieben:

„Betrachtet werden Weiterbildungsangebote, die sich auf einen spezifischen Bedarf an Wissen und Kenntnissen bezogen (SIC!) und als Zertifikatslehrgänge, umfassendere Corporate Programme bis hin zu Customised Capacity Development ausgestaltet sein können.“¹³

Leistungen, die in derartigen Anwendungskontexten erbracht werden, sollten als wissenschaftliche Leistungen anerkannt und darüber geeignete Anreize entwickelt werden, sodass es besser gelingt, Forschungsexzellenz und Lehre auch mit Transferaktivitäten zu verschränken. Schließlich könnte so auch der wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert werden (z. B. über Abschlussarbeiten und Dissertationen in Zusammenarbeit mit Unternehmen, Behörden, Kultureinrichtungen etc.), um den Übergang in den außerakademischen Arbeitsmarkt zu erleichtern (vgl. u. a. Wissenschaftsrat, 2016, S. 41).

5. Fazit

Die Beiträge zu den komplexen und oft nicht förderlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung an Hochschulen sind inzwischen zahlreich. Es ist daher nicht zielführend sich an den gegebenen Bedingungen abzuarbeiten, sondern die Potenziale in den Blick zu nehmen und den Wandel voranzutreiben. Im Beitrag wurde verdeutlicht, dass wissenschaftliche Weiterbildung mehr als nur ein berufsbegleitendes Angebot ist. Sie ist eine Chance, Angebote zu aktuellen Themen mit Anschluss an das Profil der Hochschule und in Kooperation mit (außer-)hochschulischen Partnern zu ermöglichen und dabei den Transfer zu befördern. Dafür müssen auch neue Trends, wie die Zunahme von Kurzzeitformaten, aufgegriffen und in der Breite der Hochschulen diskutiert werden. Gleichzeitig können die beschriebenen Flexibilisierungs-

13 <https://transferbarometer.de/transferorientierte-lehre-weiterbildung/> [13.05.2025].

bestrebungen im grundständigen und konsekutiven Bereich (mittelfristig) auch weiteren Zielgruppen ermöglichen, ein Studium mit geringeren Gebühren aufzunehmen. Die in der wissenschaftlichen Weiterbildung gemachten Erfahrungen mit Zielgruppen, die aktuell überwiegend an privaten Hochschulen adressiert werden, und didaktischen Designs, die seit der Corona-Pandemie bereits vermehrt Einzug in die grundständige Lehre erhalten haben, können dabei genutzt werden und maßgeblich zu den (notwendigen) Veränderungen in den Hochschulen beitragen.

In diesem Sinne möchten wir die Verantwortlichen in den einzelnen Hochschulen, deren Leitungen sowie die Ministerien der Länder ermutigen, die jetzt schon vorhandenen Spielräume zu nutzen, um die Hochschulen als Ganzes im Sinne des lebenslangen Lernens weiterzuentwickeln. Vielleicht können die europäischen Hochschulallianzen hier als Blaupause dienen, denn diese gestalten sich zunehmend als Labore für neue Studienformate und ein erweitertes Verständnis von Hochschullehre (zum Aspekt der Internationalisierung siehe Bravo Granström et al., 2025). Die im Kontext der europäischen Hochschulallianzen entwickelten und zu entwickelnden Microcredentials können als sichtbarer Ausdruck eines Systemwandels aufgefasst werden, der die hochschulische (grundständig, konsekutiv und weiterbildend) sowie die berufliche Bildung miteinschließt (siehe Bartholomäus et al., 2025).

Literatur

- Alheit, P., & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Auflage) (S. 713–734). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91831-0_38
- Altherr, K., & Wacker, U. (2024). Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), 79–93. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7284>
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
- Bade-Becker, U. (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 171–180). wbv. <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Bartholomäus, H., Wittich, E. K., & Jürgens, A. (2025). Verhältnis wissenschaftlicher zu beruflicher Weiterbildung. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 59–79). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>
- BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015). *Ergebnisse des Expertenkreises „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“*. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Gemeinsame_

- Empfehlungen_HRK_BDA_und_Stifterverband_zur_Erhoehung_der_Durchlaes-sigkeit_im_Bildunssystem_FINAL.pdf
- Bergstermann, A. (2015). *Verortung Wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Bericht, Themenfeld 5: Implementation und Verstetigung*. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publikationen/Weiterbildungen/Grundlagenpapier_AB.pdf
- Blasek, R., & Scholz, J. (2025). GmbHs in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Einordnung mit Praxisbeispiel. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 51–59). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>
- Bravo Granström, M., Bünemann, T. C., & Ihwe, J. (2025). Herausforderungen und Chancen der Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine Analyse der letzten fünf Jahre. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 119–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>
- Chen, D. T. (2003). Uncovering the provisos behind flexible learning. *Educational Technology and Society*, 6(2), 25–30.
- Cendon, E., Mörrth, A., & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen. Beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel*. https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2020). *Zum Selbstverständnis der DGWF und ihrer Mitglieder*. <https://dgwf.net/selbstverstaendnis.html>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Waxmann. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Hanft, A., Kretschmer, S., & Maschwitz, A. (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Waxmann.
- Hashem-Wrangler, A., Broens, A. & Maschwitz, A. (2025). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext aktueller Entwicklungen. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer VS. (in Veröffentlichung)
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021*. 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
- Klages, B., Mörth, A., & Cendon, E. (2020). Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Unterschiedliche Domänen – unterschiedliche Probleme?. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹*. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2024). *Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger 2023 bis 2035. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.04.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/2024-04-26_Text_VB_Studienanfaenger.pdf
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. BMBF. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf
- Krone, S. (2015). Das duale Studium. In S. Krone (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick: Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 15–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03430-6_1
- Li, K. C., & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In K. C. Li, K. S. Yuen & B. T. M. Wong (Hrsg.), *Innovations in Open and Flexible Education* (S. 3–13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5_1
- Maschwitz, A. (2023). *Study Guide: Management von Studium, Lehre und Weiterbildung*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Maschwitz, A., & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell?. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), 52–69.
- Maschwitz, A., Lermen, M., Johannsen, M., & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161003>
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C. (Hrsg.) (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wett-

- bewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. <https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/>
- Maschwitz, A., Speck, K., Schwabe, G., & Amintavakoli, R. (2020). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹*. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. BMBF. https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf
- Mörth, A., & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2019(1), 40–47. <https://doi.org/10.25656/01:18313>
- Münk, D., & Walter, M. (Hrsg.) (2017). *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14355-8>
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L., & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe* (CHE Impulse Nr. 8.). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763971718>
- OECD (2023). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07960-4>
- Reum, N., Nickel, S., & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf
- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – Eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In R. Fatke & H. Merckens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 85–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_5
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021). *Transferbarometer: Strategische Potenziale und Umsetzung*. Edition Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/transferbarometer/strategische-potenziale>
- Stöter, J., Brinkmann, K., & Maschwitz, A. (2013). Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Verankerung an Hochschulen. In H. Vogt (Hrsg.), *Hochschule und Weiterbildung. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört?* (S. 53–58). DGWF.
- Stöter, J., & Maschwitz, A. (2017). Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In M. Arnold, J. Haubenreich, R. Götter, H. Rübken & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im*

- MINT-Bereich* (S. 329–337). Waxmann. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156536>
- Vogelmann, F. (2023). *Umkämpfte Wissenschaften – zwischen Idealisierung und Verachtung*. Reclam.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html>
- Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*. Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>
- 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*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*. <https://doi.org/10.57674/sg3e-wm53>
- Wolter, A., Banscherus, U., & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14543>
- Zawacki, O. (2001). *Zum Verhältnis von Online Lehre und Fernstudium*. https://www.researchgate.net/profile/Olaf-Zawacki-Richter/publication/235335233_Zum_Verhaeltnis_von_Online-Lehre_und_Fernstudium/links/0a85e53aacdb284453000000/Zum-Verhaeltnis-von-Online-Lehre-und-Fernstudium.pdf
- Zawacki-Richter, O., & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299–314). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_15

Hochschulweiterbildung neu gedacht: modular, flexibel, innovativ

Der Mainzer FlexiMaster

(Weiterbildender Master of Arts „Coaching – Training – Beratung“)

Abstract

Der Master of Arts „Coaching – Training – Beratung. Prozessbegleitung von Personen, Teams und Organisationen“ (FlexiMaster) bedient die steigende Nachfrage nach flexiblen, individualisierten Weiterbildungen. Dabei folgt der Studiengang den Prinzipien der „Flexible Learning Pathways“ und der „Stackability“ und verbindet akademische Inhalte mit anwendungsorientierten Formaten. Die erfolgreiche Implementierung des FlexiMasters zum Wintersemester (WS) 2024/25 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)¹ verdeutlicht, wie innovative Modelle die Hochschulweiterbildung transformieren. Gleichzeitig zeigen sich administrative Herausforderungen, die wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung akademischer Angebote liefern.

1. Zielgruppe des Angebots

Der weiterbildende Master of Arts „Coaching – Training – Beratung“ richtet sich an Berufstätige, die bereits Erfahrung in beratungsspezifischen, pädagogischen oder organisationsentwickelnden Tätigkeiten haben und ihre Qualifikationen wissenschaftlich fundiert erweitern möchten. Angesprochen sind insbesondere Fachkräfte aus den Bereichen Personalentwicklung, Coaching, Beratung und Weiterbildung, die Veränderungsprozesse auf individueller oder organisationaler Ebene begleiten.

Der Studiengang setzt keinen ersten Hochschulabschluss voraus. Neben Hochschulabsolvent*innen mit relevanter Berufserfahrung können auch beruflich qualifizierte ohne akademischen Abschluss über alternative Zulassungswege in den Master einsteigen. Der Master lebt von der engen Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit praktischer Erfahrung (Theorie-Praxis-Verzahnung) und trägt zur Weiterentwicklung berufsbezogener Kompetenzen bei.

2. Struktur und Konzeption des FlexiMasters

Der berufsbegleitende weiterbildende Master reagiert auf die steigende Nachfrage nach flexiblen und individualisierten Hochschulweiterbildungsangeboten. Die Dynamik der Arbeitswelt erfordert zunehmend lebenslange Lernprozesse, die sowohl eine

¹ Weitere Informationen zum Angebot unter: <https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/master-und-weiterbildende-studiengaenge-der-jgu-mainz/fleximaster/> [08.04.2025].

wissenschaftlich fundierte Qualifikation als auch eine hohe Anpassungsfähigkeit an individuelle Bildungsbiografien ermöglichen. Studienmodelle müssen daher so gestaltet sein, dass sie Weiterbildungsinteressierten verschiedene Einstiegsmöglichkeiten bieten und sich gleichzeitig flexibel in berufliche und private Verpflichtungen integrieren lassen.

Der FlexiMaster greift diese Anforderungen konsequent auf und orientiert sich an internationalen Entwicklungen in der Hochschuldidaktik, insbesondere am Konzept der sogenannten flexiblen Lernwege („Flexible Learning Pathways“), die in der akademischen Weiterbildung zunehmend als richtungsweisend betrachtet werden (Gabriel, 2023, S. 25). Das innovative Strukturmodell des FlexiMasters verbindet niedrigschwellige Zugangsmöglichkeiten mit einer individuellen Gestaltung des Studienverlaufs. Studierende können selbst bestimmen, in welchem Umfang und Tempo sie die Module bzw. Zertifikatsprogramme („Certificates of Advanced Studies“ (CAS)) absolvieren. Es gibt keinen fixen Start- oder Endpunkt. Die Möglichkeit, erworbene Zertifikate nach und nach zu einem vollständigen Masterabschluss zu kumulieren, setzt das Strukturprinzip der „Stackability“ konsequent um, da sie den Studierenden erlaubt, ihre Weiterbildungsprozesse maximal flexibel zu organisieren (Gabriel, 2023, S. 23). Das Curriculum folgt einem didaktischen Modell, das sich an den neuesten Erkenntnissen zur erfolgreichen Studiengestaltung orientiert und eine Kombination aus theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen, forschungsbasierter Reflexion und praxisorientierten Anwendungsmöglichkeiten umfasst (Wissenschaftsrat, 2022, S. 29ff.).

Ein zentrales Anliegen des FlexiMasters besteht darin, die individuellen Bedarfe beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen. Der FlexiMaster versucht die Balance zwischen strukturiertem Lernen und individueller Anpassbarkeit zu leisten. Studieninhalte werden mit Bezug zur beruflichen Realität vermittelt. Zeitlicher Ablauf und Art der Formate werden entlang individueller Studienverlaufspläne gewählt, je nach persönlichen Lebensumständen. Die große Bandbreite an Wahlmöglichkeiten könnte in einer Art „Choice Overload“ zwar dazu führen, dass Studierende Schwierigkeiten haben, ihren Studienverlauf sinnvoll zu gestalten. Hier kommt aber das begleitende individuelle Beratungsangebot ins Spiel.

Vor Einstieg ins Studium erfolgt eine detaillierte Studienverlaufsplanung, bei der persönliche Bildungsziele, berufliche Anforderungen sowie zeitliche und finanzielle Kapazitäten berücksichtigt werden. Auch während des gesamten Studienverlaufs wird beraten, um ggf. Anpassungen beim Studienverlaufsplan vorzunehmen. Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht eine passgenaue Planung von Weiterbildung entlang des persönlichen „Student Life Cycle“. Diese immer wieder erhobene Forderung nach maßgeschneiderten Angeboten lebenslangen Lernens werden in Form des FlexiMaster-Modells realisiert, die steigende Nachfrage nach individuell gestaltbaren Studienmodellen wird bedient. Der Ansatz der „Flexible Learning Pathways“, der im FlexiMaster umgesetzt wird, entspricht internationalen Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung und lässt sich mit erfolgreichen Modellen, etwa an der Nanyang Technological University (NTU) Singapore,² vergleichen.

2 Weitere Informationen unter <https://www.ntu.edu.sg/pace/programmes/fleximasters> [13.05.2025].

Studierende haben im FlexiMaster die Möglichkeit, zwischen verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten zu wählen und so ihre eigene Spezialisierung zu entwickeln. Gleichzeitig wird sichergestellt, dass alle Teilnehmenden eine gemeinsame wissenschaftliche Grundlagenausbildung erhalten, die als Basis für die anschließende individuelle Profilbildung dient.

Ein weiteres wesentliches Merkmal des didaktischen Konzepts ist die Sicherstellung einer wissenschaftlichen Vertiefung trotz modularer Studienstruktur. Eine häufige Kritik an modularisierten Studiengängen lautet, dass nur noch kleine „Bildungshäppchen“ serviert werden, anstatt (Weiter-)Bildung zu vermitteln. Im FlexiMaster sind Mechanismen implementiert, die eine fundierte akademische Auseinandersetzung mit den Studieninhalten gewährleisten. Dazu gehören u. a. „Learning Agreements“, die klare Lernziele definieren und die kontinuierliche wissenschaftliche Reflexion der Studierenden fördern.

Um den Berufserfahrungen der Studierenden gerecht zu werden, enthält das Konzept eine methodische Vielfalt an Prüfungs- und Lernformaten. Neben klassischen schriftlichen Hausarbeiten und mündlichen Prüfungen werden vor allem praxisnahe Formate wie Supervisionen, projektbasierte Reflexionen, Arbeitsproben, Kolloquien und Hospitationen eingesetzt, um eine direkte Verknüpfung zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis zu ermöglichen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen und Qualifikationen. Es wird viel Zeit aufgewendet für die Äquivalenz-Prüfung von Möglichkeiten der Anrechnung bzw. der Anerkennung („Recognition of Prior Learning“). Je mehr angerechnet und anerkannt werden kann, desto weniger müssen die Studierenden an Zeit und Geld investieren (UNESCO IIEP, 2022, S. 32). Weniger Redundanz und Zeitersparnis trägt zu einer höheren Zufriedenheit der Studierenden bei. Pauschal wird dabei nur wenig anerkannt, etwa der Schein „Ausbildung der Ausbilder“ (AdA) als Ersatz für das CAS „Train the Trainer“, ansonsten handelt es sich um individuelle Überprüfungen.

3. Positive Prozesse

Die Entwicklung und Implementierung des FlexiMasters war mit verschiedenen Herausforderungen und Risiken verbunden, aber vor allem mit der Chance auf Innovation in der Hochschulweiterbildung. Zwei zentrale Aspekte waren besonders positiv, nämlich die unerwartete Bereitschaft der universitären Gremien, sich auf ein völlig neues Strukturmodell einzulassen, sowie der positiv verlaufene, wenn auch risikoreiche Weg einer Konzeptakkreditierung im Rahmen der Systemakkreditierung.

Die offene Haltung der universitären Gremien gegenüber der Einführung dieses innovativen Studienmodells war so nicht erwartbar, da die Prinzipien der „Flexible Learning Pathways“ und „Stackability“ mit hoher Flexibilität bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Fundierung eine Abkehr von etablierten Strukturmodellen bedeutete. Hilfreich in der Argumentation waren die dadurch geleistete Öffnung der Universität gegenüber neuen Zielgruppen (beruflich Qualifizierte) auf Master-Niveau (Prinzip

der Durchlässigkeit), die Tatsache, dass die üblichen Qualitätsanforderungen gewahrt wurden, und dass dieses Angebot ein Alleinstellungsmerkmal der JGU darstellen könnte. Auch die Tatsache, dass der Wettbewerb durch Online-Angebote sich zunehmend an europäischen Entwicklungen im Bereich des „Lifelong Learning“ messen lassen muss, war ein wichtiges Argument.

Positiv war im Entwicklungsprozess zudem, dass sich die Wahl eines innovativen und risikobehafteten Wegs wie jenem der Konzeptakkreditierung gelohnt hat. Während üblicherweise Akkreditierungsanträge neuer Studiengänge mit einem bereits vollständig ausgearbeiteten und konsistenten Studienprogramm eingereicht werden, zu denen Gutachter*innen in der Regel wenig Grundsätzliches anmerken, wurde für den FlexiMaster bewusst ein Roh-Konzept eingereicht, um die Expertise der Gutachter*innen in diesem frühen Entwicklungsstadium optimal zu nutzen. Sie wurden explizit eingeladen, auch grundsätzliche Bedenken hinsichtlich des FlexiMasters zu äußern, um möglichst viel konstruktive Kritik zu erhalten und diese in den weiteren Entwicklungsprozess integrieren zu können. Gutachter*innen wurden in diesem Verfahren weniger als Prüfinstanz, denn als „Critical Friends“ und Entwicklungspartner*innen gesehen. Dem Konzept wurde ein Katalog mit den wichtigsten offenen Fragen beigelegt, die aus Anbietersicht zu klären waren. Die durchaus grundsätzlichen Empfehlungen der Expert*innen konnten sehr gut zur inhaltlichen Optimierung des Studiengangs sowie zur Anpassung der Prüfungsordnung und der didaktischen Gestaltung genutzt werden. Auch seitens des kooperierenden Fachbereichs gab es zunächst Bedenken gegen dieses Vorgehen, da das übliche Vorgehen eben ein anderes ist. Die Bereitschaft, sich auf diese Form der Konzeptakkreditierung einzulassen, hat sich gelohnt, wie die zahlreichen konstruktiven Hinweise der Gutachter*innen gezeigt haben.

4. Herausforderungen und Optimierungspotenzial

Die Einführung des FlexiMasters verdeutlicht, dass die Umsetzung flexibler und individualisierter Hochschulweiterbildungsformate nicht nur konzeptionelle Innovationen erfordert, sondern auch mit strukturellen und organisatorischen Herausforderungen verbunden ist. Während die hohe Anpassungsfähigkeit des Studiengangs den Studierenden ermöglicht, ihre Bildungswege individuell zu gestalten, erfordert sie zugleich eine gut ausgebaute und professionelle Beratungsstruktur, eine präzise Organisation der Module sowie eine enge Abstimmung zwischen akademischer Lehre und Verwaltung, allein schon wegen der noch nicht erprobten innovativen Prüfungsformate. Dies betrifft insbesondere die Integration solcher Prüfungsformate, die stärker kompetenz- und praxisorientiert ausgerichtet sind. Deren Implementierung erfordert sowohl von Lehrenden als auch von der Prüfungsverwaltung Mut zur Veränderung bestehender Strukturen. Wichtig ist es, die Sorge der Lehrenden um die Wahrung der Qualitätsstandards ernst zu nehmen und bei der Einführung neuer Prüfungsformate maximale Transparenz und klar definierte Standards anzubieten.

Ein zentraler Aspekt ist der erhöhte Beratungsaufwand, der sich aus den individuellen Zugangsmöglichkeiten, der Anerkennung und Anrechnung von Vorleistungen sowie der Vielfalt an möglichen Studienverläufen ergibt. Studierende mit heterogenen Bildungsbiografien benötigen eine differenzierte Begleitung, um ein für sie tragfähiges und realistisches Studienprogramm zu entwickeln. Dies setzt ein strukturiertes Anrechnungsverfahren sowie transparente Informations- und Beratungsprozesse voraus, um die unterschiedlichen akademischen und beruflichen Hintergründe der Studierenden angemessen zu berücksichtigen. Darüber hinaus führt die Organisation flexibler Module zu einem erhöhten Planungsaufwand, Studiengänge „von der Stange“ sind einfacher zu organisieren.

Ein weiteres Optimierungspotenzial liegt in der systematischen Nutzung internationaler Erfahrungswerte. Hochschulen, die bereits modulare und flexible Weiterbildungsmodelle implementiert haben, bieten wertvolle Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des FlexiMasters. Ein frühzeitiger und gezielter Austausch mit internationalen Partnerinstitutionen, insbesondere mit Hochschulen, die bereits etablierte Konzepte wie „Stackability“ und „Flexible Learning Pathways“ erfolgreich umgesetzt haben, hätte dazu beitragen können, erprobte Strategien zu adaptieren und mögliche Herausforderungen frühzeitig zu antizipieren.

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Der FlexiMaster bietet ein hohes Transferpotenzial, er kann als Referenzmodell für andere Hochschulen und Weiterbildungsprogramme dienen. Auch die Tatsache, dass die im FlexiMaster enthaltenen einzelnen Module sich an den jeweiligen Standards der anerkannten Berufsverbände bzw. Kammern orientieren, somit also auch in die Logik der beruflichen Fortbildung übersetzt und dort anerkannt werden können, ist als Beispiel guter Praxis gedacht. Auf diese Weise soll die bessere Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen akademischer und beruflicher Weiterbildung gestärkt werden.

Literatur

- Gabriel, H. (2023). In *Zukunft à la Carte. upgrade. Das Magazin für Wissen und Weiterdenken der Universität für Weiterbildung Krems*, (3/4), 23–25.
- UNESCO IIEP – International Institute for Educational Planning (2022). *SDG-4: Flexible Learning Pathways in Higher Education – from Policy to Practice. An international comparative analysis*. UNESCO IIEP.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Wissenschaftsrat. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

„Flex-Master“: Entwicklung eines flexibilisierten, bedarfsorientierten und berufsbegleitenden Lernangebots am KompetenzCampus der Frankfurt University of Applied Sciences

Abstract

Die Transformationsgesellschaft erfordert neue Lernformate und flexible Weiterbildungsangebote. Der „Flex-Master“¹ adressiert diese Anforderungen mit einem modularisierten, bedarfsorientierten Studienprogramm, das Inhalte aus Future Skills und Forschungsschwerpunkten kombiniert. Microcredentials, Certificates of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS) ermöglichen individuelle Lernwege und Durchlässigkeit bis zum Masterabschluss. Herausforderungen liegen in der Identifizierung von hochschulinternen Change-Agents und der Etablierung organisatorischer Strukturen; Chancen liegen in einer schnellen und zielgerichteten Programmentwicklung durch Akkreditierung des Rahmenwerks.

1. Kontext

Wir bewegen uns in einer Transformationsgesellschaft, gekennzeichnet durch disruptive mehrdimensionale technologische, politische und auch gesellschaftliche Veränderungen. Diese hoch-dynamischen Handlungskontexte erfordern einen stetigen Ausbau der eigenen Kompetenzen. Gleichzeitig bewirken sie auch Veränderungen in der Art und Weise, wie und wo wir lernen. Traditionelle Studienangebote von Hochschulen stehen auf dem Prüfstand: Vermitteln diese die Kompetenzen und Fähigkeiten, die es braucht, um die Transformationsgesellschaft zu gestalten? Endet die Ausbildung mit dem Master- oder Bachelor-Abschluss oder braucht es flexibilisierte, quartäre Bildungsangebote, die themenspezifische Wissenserweiterung und Kompetenzentwicklung ebenso ermöglichen wie punktuelles Auffrischen der eigenen Kenntnisse? Wie können hochschulische Lehr- und Lernangebote gestaltet werden, um kreative, selbstwirksame und resiliente Individuen auszubilden? Und wie entwickelt sich das Weiterbildungsverständnis von Hochschulen der Zukunft?

2. Die Idee „Flex-Master“: Zielgruppe und didaktisches Design

Mit der Schaffung eines anpassungsfähigen, modularen und bedarfsorientierten Weiterbildungs-Masterprogramms adressieren wir einige der bildungsbezogenen Anforderungen der Transformationsgesellschaft. Ziel unseres berufsbegleitenden Studienprogramms ist es, individuelle Lernbedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen und

1 Neuigkeiten über den „Flex-Master“ unter: www.kompetenzcampus.de [08.04.2025].

inhaltlich relevante Bildungsangebote zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, sich sowohl beruflich als auch persönlich gezielt weiterzuentwickeln. Das Angebot soll berufserfahrene Menschen ansprechen, die aus ihrer beruflichen Praxis heraus Fragestellungen bearbeiten und ihre Kompetenzen in ausgewählten Themenbereichen weiterentwickeln möchten. Im Fokus stehen die Formate Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS), angelehnt an das Transparenzraster der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF, 2023). Eine Anerkennung dieser Zertifikate im Rahmen eines Masterabschlusses soll im Sinne der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten gewährleistet werden.

Durch den modularisierten Ansatz und die inhaltlich breit aufgestellten Zertifikate entlang des Themenkomplexes Future Skills sowie der Forschungsschwerpunkte unserer Hochschule spricht der „Flex-Master“ eine breite Zielgruppe an. Die Idee einer integrierten Eignungsprüfung ermöglicht auch berufserfahrenen Menschen ohne ersten Hochschulabschluss einen Zugang zum „Flex-Master“.

Inhaltlich basiert der „Flex-Master“ auf drei Säulen:

- Diploma of Advanced Studies Future Skills
- Diploma of Advanced Studies Research Focus (Forschungsschwerpunkte Frankfurt UAS²)
- Synthese in Form einer Case-Study und anschließender Masterthesis

Gerahmt wird dieses Modell durch ein curricular-verankertes begleitendes Entwicklungs-Coaching. Die Prüfung der Integration von Microcredentials in diesem Rahmenwerk steht noch aus. Neben der Kompetenzentwicklung in Bezug auf gesellschaftlich relevante (Zukunfts-)Themen steht in den Forschungsschwerpunkten die Vermittlung von Fachkenntnissen der konzipierten Lernangebote im Vordergrund der konzipierten Lernangebote (Kombination von Future Skills und Research Focus als Alleinstellungsmerkmal).

3. Wo stehen wir?

Entwickelt haben wir das Konzept unseres Flex-Masters im Mai 2024. Seitdem fanden einige Vorgespräche sowohl mit dem Präsidium als auch mit einigen hochschulischen Gremien sowie unserer zentralen Abteilung Beratung für Studium und Lehre statt. Ziel dieser noch informellen Gespräche war es, das Konzept vorzustellen, Feedback zu erhalten und die Umsetzbarkeit durch zielgerichtete Gespräche zu gestalten. Während wir diesen Praxisbericht schreiben, haben wir das „Go“ unseres Präsidiums erhalten, die nächsten Prozessschritte in der Entwicklung unseres „Flex-Masters“ zu gehen. Angestrebt ist der Start des „Flex-Masters“ zum Wintersemester 2026/27 bzw. Sommersemester 2027.

2 Care, Gesundheit und Diversität; Digitalisierung und Informations-/Kommunikationstechnologien; Mobilität und Logistik.

4. Chancen und Herausforderungen

Die Umsetzung des „Flex-Masters“ ist sowohl mit Chancen als auch mit Herausforderungen verbunden, die nachstehend stichpunktartig aufgezählt werden:

Tabelle 1: Chancen und Herausforderungen des Flex-Masters

Chancen	Herausforderungen
Erschließen einer neuen Zielgruppe für hochschulische Weiterbildungsangebote (erhöhte Durchlässigkeit durch Modularisierung und Konzept der integrierten Eignungsprüfung für die Zulassung zum weiterbildenden Master ohne Bachelor nach § 20, Absatz 3 HessHG)	Identifizierung von Mitstreiter*innen (Change-Agents) für das neue Konzept innerhalb der Hochschule
Entwicklung von standardisierten und qualitätsgesicherten Verfahren im Kontext Anerkennung von Zertifikaten	Überwindung möglicherweise vorhandener starrer Strukturen an Hochschulen (organisatorische Widerstände)
Agilität in der Entwicklung und Anpassung der konkreten Lehr-/Lerninhalte durch Akkreditierung des Rahmenwerks	Qualitätssicherung und Akkreditierung flexibler Studienmodelle
Ansatz zur systematisierten Integration von Micro-credentials	Aufbau von Strukturen zur organisatorischen Administration von flexibel Studierenden
Förderung von Future Skills	
Integriertes Angebotsportfolio der Frankfurt UAS durch Wiederaufgreifen der Forschungsschwerpunkte in der Weiterbildung	
Öffnung und Individualisierung von Lehrplänen	
Kooperative Angebotsentwicklung mit Partnern aus Wirtschaft, Industrie und öffentlicher Verwaltung	

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Durch das Aufgreifen der von Ulf Ehlers identifizierten Entwicklungsstränge für die Hochschulen der Zukunft (Ehlers, 2022, S. 16–17) unterstützt der „Flex-Master“ die Entwicklung der Frankfurt University of Applied Sciences entlang ihrer strategischen Leitplanken (Praxisnähe, Gesellschaftliche Verantwortung, Nachhaltigkeit, Internationalität, Digitalisierung, Interdisziplinarität). Tabelle 2 stellt die Entwicklungsstränge für die Hochschulen der Zukunft nach Ulf Ehlers im Kontext des Flex-Masters und der strategischen Leitplanken unserer Hochschule dar.

Tabelle 2: Entwicklungsstränge für die Hochschulen der Zukunft nach Ulf Ehlers im Kontext des Flex-Masters

Entwicklungsstränge „Hochschulen der Zukunft“	Kontext „Flex-Master“	Strategische Leitplanken Frankfurt UAS
Szenario 1: Die Future-Skills-Universität	DAS Future Skills	Gesellschaftl. Verantwortung, Digitalisierung, Nachhaltigkeit
Szenario 2: Die multi-institutionelle Netzwerk-Universität	kooperative Angebotsentwicklung	Praxisnähe, Internationalität, Interdisziplinarität
Szenario 3: Die personalisierte MyCurriculum-Universität	Gestaltung des eigenen „Flex-Master“-Curriculums	Interdisziplinarität
Szenario 4: Die Lifelong Learning University	„Flex-Master“ als Weiterbildungsmaster	Gesellschaftliche Verantwortung

Der „Flex-Master“ schafft außerdem eine Rahmung für die aus Teilnehmendensicht sehr intransparente und unübersichtliche Weiterbildungslandschaft. Die klare und stringente Organisation des Weiterbildungsmasters in Zertifikaten, gepaart mit der inhaltlichen Fokussierung auf die Forschungsschwerpunkte der Frankfurt UAS sowie mit den relevanten Zukunftskompetenzen, liefert Orientierung und thematische Relevanz. Die Akkreditierung des zugrundeliegenden Rahmenwerks ermöglicht es Programmentwickler*innen, schneller und zielgerichteter neue Zertifikatsprogramme auf den Markt zu bringen. Diese gewonnene Flexibilisierung und Ressourcenschonung in der Angebotsentwicklung, zusammen mit der Klarheit und Transparenz des „Flex-Master“, sind optimale Voraussetzungen für einen Transfer in andere Bildungskontexte.

Literatur

DGWF – Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023.* https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

Ehlers, U. (2022). *Future Skills – The Future of Higher Education and the Future of Learning. Nextskills Studie Executive Summary.* https://nextskills.org/downloads/Nextskills_Studie_executive_summary.pdf

Praktischer Ansatz für die Entwicklung und Implementierung von Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Abstract

Der Graduate Campus der Hochschule Aalen hat im Rahmen des durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus geförderten Projekts Micro-Degrees@skills.BW eine standardisierte Formatvorlage für Microcredentials sowie sechs vollständig digitale und modulare Micro-Degrees zu ausgewählten Zukunftsfähigkeiten entwickelt.¹ Dabei ist ein modulares Weiterbildungsformat entstanden, das optional mit einem Hochschulzertifikat im Umfang von zwei ECTS abschließt. Das Weiterbildungskonzept ist digital und beinhaltet neben Live-Online-Lehreinheiten auch hochwertige E-Learning-Sessions, die flexibel von den Teilnehmenden bearbeitet werden können. Das kleinteilige, modulare Bildungsformat schließt eine Angebotslücke in der wissenschaftlichen Weiterbildung, in der üblicherweise Studien- und Zertifikatskurseangebote einen größeren Umfang aufweisen.

1. Praktischer Ansatz für die Entwicklung und Implementierung von Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In den vergangenen Jahren hat die steigende Nachfrage nach wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen gezeigt, dass sowohl Einzelpersonen als auch Unternehmen ein wachsendes Interesse an kleinteiligen und flexiblen Weiterbildungsprogrammen haben (UNESCO, 2022). Diese Angebotslücke kann durch Microcredentials geschlossen werden. Ihr Potenzial liegt insbesondere darin, lebenslanges Lernen zu fördern, Transparenz zu schaffen und nicht-traditionelle Zielgruppen in den Hochschulbereich zu integrieren (EU, 2021). Dies gelingt durch die Grundidee von Microcredentials, der größtmöglichen Modularisierung und Aggregationsfähigkeit in Kleinstteile, die zerlegt und wieder zusammengesetzt werden können. Das Potenzial von Microcredentials wird daher vor allem darin gesehen, dass sie einen Beitrag zum lebenslangen Lernen durch ein hohes Maß an Flexibilisierung bieten und Transparenz und Durchlässigkeit fördern können (HRK, 2020).

Ausgehend von diesen Vorteilen hat der Graduate Campus der Hochschule Aalen ein Modell für ein kleinteiliges und digitales Bildungsformat entwickelt, welches sich flexibel und bedarfsgerecht in den Arbeitsalltag integrieren lässt. Entstanden ist eine adaptierbare Formatvorlage für Microcredentials, die als Best-Practice-Beispiel verwendet werden kann und eine praxisnahe und flexible Qualifizierung ermöglicht.

1 Weitere Informationen zum Angebot unter: <https://www.graduatecampus.de/kurse> [08.04.2025].

2. Zielgruppe des Angebots

Microcredentials ermöglichen es verschiedenen Zielgruppen, gezielt und flexibel Qualifikationen zu erwerben, die den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen. So können beispielsweise Fach- und Führungskräfte sich mit neuen Entwicklungen und Technologien vertraut machen, ohne eine umfassende Weiterbildung absolvieren zu müssen. Sie haben die Möglichkeit, mehr zu branchenrelevanten Trends zu lernen und deren Relevanz für ihre Tätigkeit zu bewerten. Auch Quereinsteigende können durch den modularen Aufbau gezielt Wissenslücken schließen. Durch die modulare Struktur lassen sich einzelne Lernbausteine bedarfsgerecht auswählen, sodass Lernende ihren Bildungsweg individuell gestalten können. Dies ermöglicht einen flexiblen Zugang zu hochschulischer Bildung und fördert die gezielte Weiterqualifizierung in einer sich stetig wandelnden Arbeitswelt.

3. Didaktisches Design

Die entwickelten Microcredentials sind durch einen Umfang von weniger als fünf ECTS, ihre Modularität und ein digitales Format gekennzeichnet. Sie basieren auf einem Blended-Learning-Ansatz, der verschiedene didaktische Elemente kombiniert. Dieser Ansatz ermöglicht die Erstellung modularer Lernpfade, die jederzeit zielorientiert auf aktuelle Trends und Zukunftsthemen eingehen können. Die Struktur umfasst mehrere Bausteine, die je nach Bedarf kombiniert werden können:

- **Kick-Off:** Einführung in den Ablauf der Veranstaltung und Vorstellung der Inhalte in Präsenz oder Live-Online.
- **E-Learning-Einheiten:** Selbstlernphasen zur Angleichung des Wissensstandes oder Vertiefung in spezifische Themen, die orts- und zeitunabhängig sind und vor oder nach einer Live-Session genutzt werden können. Die E-Learnings sind interaktiv aufgebaut und kennzeichnen sich durch einen abwechslungsreichen Medienmix sowie Lernerfolgskontrollen.
- **Live-Sessions:** Synchrone Online-Unterrichtseinheiten mit interaktiven Austauschmöglichkeiten.
- **Transfer:** Praxisorientierte Aufgaben, wie Case-Studies und Problem-Based Learning, unterstützt durch Lesematerialien und Experten-Coachings.
- **Prüfungsleistung:** Die Prüfungsform variiert je Modul und umfasst bspw. Klausuren, Kolloquien, Testate oder Präsentationen von Ergebnissen.

Durch die Kombination aus theoretischen Inhalten, praxisorientierten Aufgaben und individueller Unterstützung wird eine hohe Lernwirksamkeit erreicht, die ermöglicht, Fragen und Diskussionspunkte der Teilnehmenden aus deren betrieblicher Praxis aufzugreifen.

Ein besonderer Mehrwert des Formats liegt in der Möglichkeit, die Module mit einem Hochschulzertifikat im Umfang von ein bis vier ECTS abzuschließen. Für die Vergabe von Microcredentials können Hochschulen zwei Varianten wählen: Entweder

werden einzelne Microcredentials individuell akkreditiert oder sie werden in einen bestehenden Studienverlauf integriert. In diesem Fall wurden die Microcredentials in den Studienverlauf integriert, da dies den Vorteil mit sich bringt, dass es keiner weiteren Qualitätssicherungsmaßnahme bedarf. So wurden Module mit fünf ECTS modular in Teile mit beispielsweise ein und vier ECTS aufgeteilt. Für Studierende ergeben sich dadurch keine Änderungen im Studienablauf, jedoch ermöglicht die Aufsplittung die Vergabe von Microcredentials. Der Aufbau wird in Abbildung 1 „Integration von Microcredentials in den Studienverlauf“ deutlich.

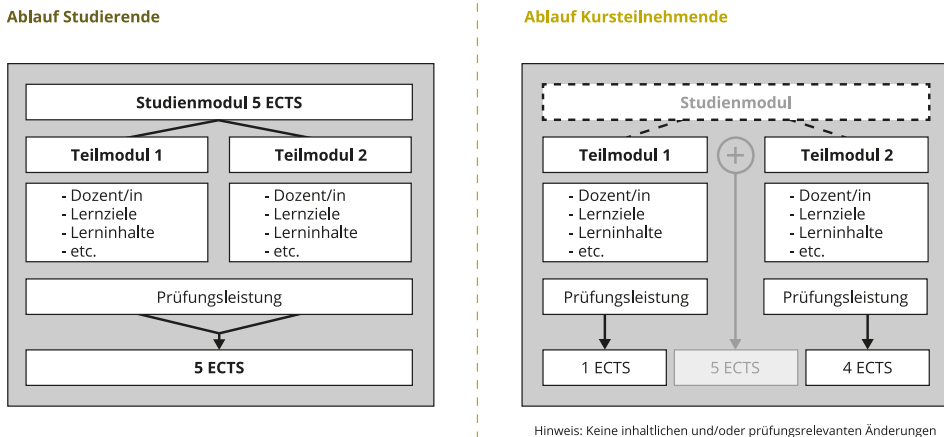


Abbildung 1: Integration von Microcredentials in den Studienverlauf

Für die Aufsplittung der 5-ECTS-Module wurden diese zunächst inhaltlich gesichtet und gemeinsam mit den modilverantwortlichen Lehrenden wurde geprüft, bei welchen Einheiten eine Aufteilung sinnvoll ist. Im Anschluss wurde für die ausgewählten Module ein eigenes Modulhandbuch verfasst, um alle inhaltlichen Aspekte – wie Lernziele, Lerninhalte, Prüfungsformen, Kompetenzvermittlung, Verankerung in den Studiengängen, u.v.m. – zu regeln. Dabei standen die verantwortlichen Personen im engen Austausch mit dem Qualitätsmanagement, dem Prüfungsamt sowie den jeweiligen Professor*innen und Modilverantwortlichen, um die Richtigkeit der Inhalte und der (internen) Hochschulregularien und Abläufe sicherzustellen.

4. Lessons Learned und Transferpotenzial

Wesentlich für die Umsetzung war die Schaffung klarer Rahmenbedingungen, um die Integration von Microcredentials in die Hochschule zu ermöglichen. Dies erfordert die Einbindung relevanter Akteure, wie der Hochschulleitung, das Qualitätsmanagement und das Prüfungsamt sowie der modilverantwortlichen Lehrenden. Diese Einbindung gewährleistet eine koordinierte Umsetzung und sichert die Qualität des Angebots durch definierte Standards und klare Prozesse.

Um dies zu ermöglichen, bedarf es eines gemeinsamen und kohärenten Verständnisses von Microcredentials sowie der Verankerung von Microcredentials in der Gesamtstrategie der Hochschule. Hierzu gehört die Verständigung auf Mindestanforderungen, Standards und Qualitätskriterien, die für die Anerkennung und Vergleichbarkeit des Formats erforderlich sind. Die Qualitätssicherung wird durch die Verankerung in bestehende Module sichergestellt und das Prüfungsamt hat die Standards der geltenden Prüfungsprozesse auf die Microcredentials adaptiert. So integriert sich das neue Format in die bestehenden Regularien und Abläufe der Hochschule.

Das gewählte modulare Format war zudem bei der Integration in die internen Hochschulprozesse hilfreich, da die Aufsplittung der Module flexibel und passgenau hinsichtlich der Inhalte stattfinden konnte. Dies gelang durch den modularen Aufbau und den geringen Umfang der neu geschaffenen Module. So konnte bspw. aus einem 5-ECTS-Modul namens „Neuronale Netze“ ein Microcredential hervorgehen, dass sich im Umfang von einem ECTS mit der Einführung, dem Aufbau und den Einsatzmöglichkeiten von neuronalen Netzen beschäftigt, wie Abbildung 2 „Lernpfad Neuronale Netze im Umfang von 1 ECTS“ zeigt.

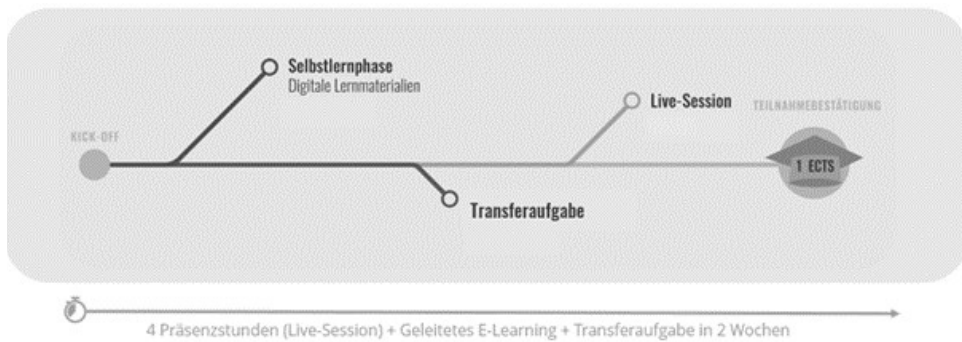


Abbildung 2: Lernpfad Neuronale Netze im Umfang von 1 ECTS

Ein weiterer Aspekt bei der Umsetzung von Microcredentials war die Verfügbarkeit und Mobilisierung von personellen und technischen Ressourcen. Es wurden personelle Kapazitäten für die Ausarbeitung, Umsetzung und Prüfung des Konzepts sowie für die Schnittstellenarbeit mit den oben genannten hochschulinternen Akteuren benötigt. Zusätzlich mussten technische Schnittstellen aktualisiert werden, um die Microcredentials in die Modulhandbücher zu integrieren. In diesem Zusammenhang wurden auch mögliche Probleme bei der Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Leistungen thematisiert. Da die Microcredentials derzeit Teil von bestehenden 5-ECTS-Modulen sind, war dies nicht notwendig, um eine reibungslose Integration in den Studienverlauf zu gewährleisten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung von Microcredentials sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. Die wichtigste Erkenntnis: Es bedarf der Schaffung klarer Rahmenbedingungen innerhalb der Hochschule, der Definition von Qualitätsstandards sowie der Notwendigkeit einer engen Integration in bestehende Hochschulstrukturen.

5. Fazit

Microcredentials sind ein innovativer Ansatz, um wissenschaftliche Weiterbildung zukunftsfähig zu gestalten. Sie schließen eine Angebotslücke, fördern lebenslanges Lernen und ermöglichen sowohl traditionellen als auch nicht-traditionellen Zielgruppen den Zugang zur Hochschulbildung. Die bisherigen Erfahrungen des Graduate Campus zeigen, dass Microcredentials bei Einzelpersonen und Unternehmen auf Interesse stoßen. Um ihr Potenzial voll auszuschöpfen, bedarf es einer stärkeren Standardisierung und institutionellen Verankerung. Als innovative Weiterbildungsform können Microcredentials ein Baustein für die Zukunft der Hochschulbildung und ein entscheidender Schritt hin zu einer flexiblen, bedarfsorientierten und lebenslangen Lernkultur sein.

Literatur

- EU – European Union (2021). *A European Approach to Micro-Credential*. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Towards a common definition of micro-credentials*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381668>

GmbHs in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Einordnung mit Praxisbeispiel

Abstract

Die hochschulische Weiterbildung ist zur Kostendeckung und damit zum marktwirtschaftlichen Handeln gezwungen. Sie muss im Wettbewerb mit agilen Bildungsanbietern bestehen. Dazu haben verschiedene Hochschulen GmbHs (Gesellschaft mit beschränkter Haftung) für die wissenschaftliche Weiterbildung ausgegründet, die überwiegend gemeinnützig sind. Erfüllen gemeinnützige GmbHs das Versprechen der Agilität und welche Nachteile bringen sie mit? Kann die Betrauung möglicherweise eine Alternative sein? Diesen Fragen wird im folgenden Beitrag nachgegangen und anhand des Praxisbeispiels „Ruhr Campus Academy (RCA)“ der Universität Duisburg-Essen diskutiert.

1. Einleitung

Unterschiedliche Unternehmensformen in der Weiterbildung tragen grundsätzlich zur Vielfalt und Dynamik des quartären Bildungssektors bei. Hochschulen und Forschungseinrichtungen kommt dabei seit vielen Jahrzehnten eine wesentliche Rolle zu, insbesondere im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie bieten akademische Studienprogramme, Zertifikatskurse und Fortbildungen an, die auf ein breites Spektrum von Fachgebieten abzielen. Sie genießen einen etablierten Ruf für ihre Forschungsqualität und -bezüge.

Neben den akademischen Institutionen haben jedoch auch private Bildungsunternehmen und Non-Profit-Organisationen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Erfolgsfaktoren privater Hochschulen sind nach Engelke et al. (2017, S. 7) Marktorientierung, Praxisorientierung, Zielorientierung, Studierendenorientierung und Bedarfsorientierung. Während private Anbieter schnell auf sich ändernde Bedürfnisse des Arbeitsmarktes reagieren und innovative Lehrmethoden einführen können, engagieren sich Non-Profit-Organisationen oft für soziale Ziele und tragen damit zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und -zugang bei.

Darüber hinaus üben in jüngster Zeit auch Online-Plattformen einen erheblichen Einfluss auf die wissenschaftliche Weiterbildung aus. Durch digitale Technologien ermöglichen sie einen globalen Zugang zu Bildungsinhalten und fördern eine flexible, selbstgesteuerte Lernumgebung. Die Möglichkeit, Kurse online anzubieten, hat die Grenzen der traditionellen Unterrichtsformen erweitert und eine breitere Teilnahme ermöglicht.

Die Vielfalt der Unternehmensformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung spiegelt die sich wandelnden Bedürfnisse von Lernenden und Arbeitgebern wider. Jede Form bringt ihre eigenen Stärken und Herausforderungen mit sich und die effektive Integration dieser verschiedenen Modelle kann einen umfassenden Ansatz für eine zeitgemäße und bedarfsgerechte wissenschaftliche Weiterbildung ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sind die Hochschulen herausgefordert, wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur auf die Zielgruppen, sondern auch auf den Markt auszurichten. Hierfür haben einige staatliche Hochschulen GmbHs für die wissenschaftliche Weiterbildung ausgegründet. Verglichen mit traditionellen Verwaltungsstrukturen staatlicher Hochschulen sollen GmbHs agil agieren und ihre Strukturen und Prozesse schneller und leichter anpassen, um maßgeschneiderte Angebote für Berufstätige, ältere Lernende oder internationale Studierende bereitzustellen. Sie haben allerdings auch spezifische Nachteile, mit denen die Verfasser als Geschäftsführer gemeinnütziger GmbHs in ihrer täglichen Arbeit konfrontiert sind und denen im Folgenden ebenso nachgegangen wird.

2. GmbHs in der wissenschaftlichen Weiterbildung

GmbHs an Hochschulen sind – bei knapp 15 % Ausgründungen insgesamt (Maschwitz & Speck, 2020)¹ – in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem gesamten deutschen Bildungsmarkt eine Randerscheinung. Ausgegründete GmbHs von Hochschulen sind teilweise gemeinnützig.²

2.1 Gemeinnützigkeit

Um als gemeinnützig anerkannt zu werden, muss eine GmbH einen gemeinnützigen Zweck verfolgen. § 52 der Abgabenordnung (AO) nennt insgesamt 26 mögliche Zwecke, aufgrund derer ein Verein oder eine GmbH als gemeinnützig eingestuft werden kann. Aus Sicht der Hochschulen kommen dabei vor allem folgende Zwecke infrage:

- Nr. 1: Die Förderung von Wissenschaft und Forschung;
- Nr. 7: Die Förderung der Erziehung, Volks- und Berufsbildung einschließlich der Studentenhilfe.

Der Zweck der GmbH muss in einer Satzung eingetragen werden. Die Satzung muss überdies einige weitere verpflichtende Regelungen und Formulierungen enthalten. Gründungswillige Hochschulen sollten auf jeden Fall spezialisierte Jurist*innen und Steuerexpert*innen bei der Gestaltung gemeinnütziger Satzungen einbeziehen.

1 Die Daten basieren auf der von Maschwitz und Speck im Dezember 2020 erhobenen Studie „Stand und Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung“. 66 der angeschriebenen 312 deutschen Hochschulen haben die Online-Befragung abgeschlossen und bilden damit die Grundlage der Studie. Der Fragebogen baute auf der deutschlandweiten Studie von Faulstich et al. (2007) auf und enthielt insgesamt 38 Fragen.

2 Beispielsweise die gemeinnützigen GmbHs (gGmbH) der drei Universitäten Bochum, Duisburg-Essen und Münster, die auf der Website der Landesgruppe Nordrhein-Westfalen der DGWF als Mitglieder genannt werden (<https://dgwf.net/mitglieder-146.html>). Zudem können exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit die RWTH International Academy gGmbH der RWTH Aachen, die Graduate School Rhein-Neckar gGmbH der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen, die Campus 3L gGmbH der Evangelischen Hochschule Darmstadt sowie die LCGS gGmbH der Hochschule Konstanz genannt werden.

2.1.1 Vorteile gemeinnützige gegenüber „normalen“ GmbHs

Gemeinnützige GmbHs (gGmbHs) zahlen für Erträge aus ihrem Zweckbetrieb keine Ertragssteuern und haben damit einen wirtschaftlichen Vorteil. Zudem gilt für ihre zweckgebundenen Geschäfte der ermäßigte Umsatzsteuersatz von derzeit sieben Prozent, weshalb Leistungen günstiger angeboten werden können. Dieser Vorteil entfällt jedoch vielfach bei gGmbHs in der hochschulischen Weiterbildung, da Weiterbildungsleistungen häufig aufgrund anderer gesetzlicher Regelungen, wie etwa dem § 4 Umsatzsteuergesetz (UStG), Abs. 21 a) bb) und Abs. 22 a) gänzlich von der Umsatzsteuer befreit sind oder sich befreien lassen können.

Gemeinnützigkeit verschafft einen Imagegewinn. Dies gilt nicht nur im Wettbewerb um Teilnehmende und Studierende, sondern auch im internen hochschulischen Umfeld, in dem unternehmerische Tätigkeit teilweise kritisch gesehen wird, da für die Teilnahme Gebühren und Entgelte erhoben werden müssen. Das widerspricht dem Ideal einer kostenfreien Hochschulbildung. Zudem könnte der Zwang zum wirtschaftlichen Betrieb der wissenschaftlichen Weiterbildung marktwirksame Praxisorientierung über den wissenschaftlichen Anspruch stellen. Gemeinnützige GmbHs können Spendenbescheinigungen ausstellen und sich damit eine zusätzliche Einnahmequelle erschließen. Spendende können Spenden steuerlich absetzen.

2.1.2 Nachteile gemeinnütziger GmbHs

Gemeinnützige GmbHs dürfen Überschüsse nicht an ihre Gesellschafter-Hochschule ausschütten; auch erfolgreiche gGmbHs sind also keine Finanzierungsinstrumente für Hochschulen. Da gGmbHs ihre Überschüsse zeitnah reinvestieren müssen, ist kein Aufbau von Vermögen und von dauerhaften Rücklagen möglich. Dauerhaft hohe (Gewinn-)Rücklagen würden den gemeinnützigen Status der Gesellschaft gefährden, wenn diese nicht zeitnah und sinnvoll zweckgebunden verwendet werden. Der Grundsatz der zeitnahen Mittelverwendung stellt erhebliche Anforderungen an die Geschäftsführung.

In Kooperationen mit der Gesellschafter-Hochschule muss stets beachtet werden, dass es nicht zu verdeckten Gewinnausschüttungen an die Hochschule kommt. Dies wäre etwa der Fall, wenn die gGmbH der Hochschule zu niedrige Preise für ihre Leistungen berechnet. Zu hohe Rechnungen der gGmbH an die Hochschule können allerdings als Subventionierung durch die Hochschule eingestuft werden, die gegen das EU-Beihilferecht verstößt (WM BW, 2016). Die gGmbH muss somit stets eine sehr korrekte und vor allem nachvollziehbare Kalkulation ihrer Preise nachweisen können.

Das Gebot korrekter Kalkulation gilt für alle Organisationsformen, aber die gemeinnützige GmbH verliert im schlimmsten Fall ihre Gemeinnützigkeit auch rückwirkend, muss Steuern nachzahlen und gefährdet damit ihre Existenz. Diese dramatische Zuspitzung ergibt sich aus dem Gemeinnützigkeitsrecht und ist bei anderen Organisationsformen eher unwahrscheinlich.

Auch die zweckentfremdete Verwendung von Mitteln der Gesellschaft kann zum Verlust der Gemeinnützigkeit führen. Als Zweckentfremdung können danach auch zu hohe Gehälter oder ungewöhnlich hohe sonstige Vergünstigungen für die Geschäftsführung eingestuft werden.

Gemeinnützige GmbHs erfordern von ihren Geschäftsführungen einen erhöhten Aufwand. Die Geschäftsführungen müssen spezifische Anforderungen beachten, deren Missachtung zu größeren Gefahren für die GmbH führen kann.

2.2 Zusammenarbeit zwischen Hochschule und (g)GmbH

Die Zusammenarbeit der Hochschule mit der ausgegründeten GmbH wird auch als „Hochschul-Franchising“ oder „Inhouse Franchising“ (Leusing, 2012, S. 46f., vgl. auch Maschwitz, 2019, S. 20ff.) bezeichnet. Hierbei verleiht die Hochschule (Franchisegeberin) ihrer ausgegründeten (g)GmbH (Franchisenehmerin) das Recht, Studiengänge und weitere Studienangebote anzubieten. Hinsichtlich der Trägerschaft der Weiterbildungen sind zwei Varianten möglich:

1. Die (g)GmbH (Franchisenehmerin) ist Trägerin der Weiterbildung, nimmt die Studiengebühren ein und zahlt eine Lizenzpauschale an die Hochschule.
2. Die Hochschule (Franchisegeberin) ist Trägerin der Weiterbildung und nimmt die Studiengebühren auf Drittmittelkonten ein. Die (g)GmbH stellt die Durchführung des Studiengangs in Rechnung.

Die Zusammenarbeit der jeweiligen Hochschule und der ausgegründeten (g)GmbH bei der Durchführung von Weiterbildungen wird durch Verträge geregelt. Neben dem Abschluss eines allgemeinen Kooperationsvertrages (bzw. Rahmenvertrages) kann es sinnvoll sein, für einzelne Weiterbildungen spezielle Verträge zu schließen, um die Spezifika und Zuständigkeiten einzelner Programme gezielt abzubilden.

Gleichwohl gilt der Rahmenvertrag subsidiär für alle Weiterbildungen, für die kein spezieller Vertrag vorliegt. Das sollte bei der Gestaltung des Rahmenvertrags beachtet werden. Erfahrungsgemäß kann es sehr lange Zeit dauern, bis ein spezieller Kooperationsvertrag für ein Weiterbildungsprogramm sämtliche formale Hürden in Hochschule und Fakultäten übersprungen hat. Ebenfalls kann auch personeller Wechsel in Fakultäten oder Umstrukturierung in der Organisation der Hochschule den Abschluss von Verträgen über einen längeren Zeitraum aufhalten.

Verträge sind nicht nur die Arbeitsgrundlage und Referenz für die Aufgabenteilung, sondern auch ein notwendiger Nachweis bei Betriebsprüfungen sowie bei der Akkreditierung weiterbildender Studiengänge.³

3 Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat 2013 beim Franchising eine Regelungslücke und damit auch eine Gefahr für hochschulische Qualitätsstandards festgestellt (HRK, 2013). Auch die DGWF sah bei der Auslagerung von Weiterbildungen eine „schwierigere Durchsetzung der Standards der Hochschule (Qualitätssicherung)“ (DGWF, 2015, S. 5). Diese Regelungslücke hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2017 mit der „Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag“ geschlossen (KMK, 2017).

3. Umsetzung am Beispiel der Ruhr Campus Academy

Zur Jahrtausendwende arbeiteten einige Wissenschaftler*innen der Universität Duisburg-Essen nebenberuflich bei privaten Bildungsanbietern als Studienleitungen oder Dozierende. Diese Personen sollten dafür gewonnen werden, zusätzlich zur grundständigen Lehre innerhalb der Universität bei Weiterbildungen aktiv zu werden. Dazu sollten ihnen inhaltliche Freiheit, umfassende Serviceleistungen, Entlastung von hochschulischer Bürokratie sowie die Vergütung mit marktüblichen Honoraren angeboten werden. Das war seinerzeit aber kaum mit dem Dienstrecht für Hochschulangehörige zu vereinbaren.

Überdies war die Verwaltung der Hochschule auf die Durchführung haushaltsfinanzierter, grundständiger Studiengänge ausgelegt. Für die Durchführung weiterbildender und kostendeckend durch Gebühren finanzierter Studiengänge lagen hingegen keine Prozesse und Strukturen vor. Es schien nicht zielführend, solche Prozesse und Strukturen innerhalb der Universität einzurichten.

Daher sollte die Weiterbildung in eine Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) ausgelagert werden. Eine GmbH versprach, unbürokratischer zu handeln als die Hochschule. Sie konnte Serviceaufgaben übernehmen, damit sich die Dozierenden voll auf die Lehre konzentrieren konnten. Vor allem war die GmbH als privatwirtschaftliche Gesellschaft frei von Beschränkungen des hochschulischen Dienstrechts und konnte marktübliche Honorare vergüten.

Seitens der Hochschulverwaltung wurde die neue GmbH teilweise kritisch gesehen, da öffentlich-rechtliche Verwaltungsregeln und Kontrollmechanismen nicht für sie galten. Seitens der Wissenschaft war die Neugründung ebenfalls umstritten, da eine GmbH zwangsläufig wirtschaftliche Interessen verfolgt und das Ideal kostenfreier Bildung untergräbt. Offen war weiterhin, wie eine privatwirtschaftliche GmbH wissenschaftliches Niveau und Qualitätsstandards der Universität umsetzen konnte.

Für die zu gründende GmbH wurden daher Kontroll- und Einflussmöglichkeiten der Universität vorgesehen, die über die Vorgaben des GmbH-Gesetzes deutlich hinausgehen. Zusätzlich zur Gesellschafterversammlung wurde ein (gesetzlich bei dieser Größenordnung nicht vorgeschriebener) Aufsichtsrat mit weitreichenden Befugnissen eingesetzt. Die Satzung sah (ebenfalls nicht vorgeschrieben) einen Wissenschaftlichen Beirat zur Qualitätssicherung sowie ein Kuratorium als Beratungsgremium vor. Alle Gremien sollten mit einflussreichen Angehörigen der Universität besetzt werden. Das sollte gewährleisten, dass die Geschäftsführung im Sinne der Hochschule agiert und deren Interessen umsetzte.

Lessons Learned

Die Ruhr Campus Academy (RCA) konnte in den letzten 24 Jahren sechs Masterstudiengänge und über 25 Zertifikatskurse sowie zahlreiche Seminare an der Universität durchführen. Sie hat dabei ihre Kosten jederzeit selbst erwirtschaftet und die Hochschule im Einklang mit dem EU-Beihilferecht trennungsrechnerisch entlastet.

Die GmbH kann unbürokratischer Material beschaffen und Personal einstellen als die Hochschule. Dozierende können ohne großen Aufwand verpflichtet werden. Entscheidungen werden schneller getroffen. Nicht zuletzt kann die RCA die Entwicklung neuer Weiterbildungen aus ihren Rücklagen vorfinanzieren.

Neben den Vorteilen gibt es auch Nachteile einer GmbH in der Weiterbildung: Allein die Existenz einer GmbH verursacht jährlich Kosten für Geschäftsführung, Steuerberatung und Jahresabschluss, selbst wenn es keinen Umsatz gibt. Die RCA muss ihre Fixkosten erwirtschaften und ist somit zu einem Mindesterfolg gezwungen. Damit wird „Marktgängigkeit“ zu einem wichtigen Kriterium bei Weiterbildungsprogrammen.

Die Umsatzsteuerproblematik gestaltet sich bei einer GmbH komplizierter als bei einer Universität. Hier ist die laufende Abstimmung mit spezialisierten Steuerberatungen notwendig.

Die GmbH ist nicht in die Prozesse und Strukturen der Universität wie Raumvergabe, IT oder Finanzen eingebunden. Notwendig sind hier gute Kontakte in die Hochschule, in der glücklicherweise zahlreiche kompetente und kooperative Mitarbeiter*innen die Weiterbildung unterstützen.

4. Fazit

Ausgegründete GmbHs der Hochschulen zur Durchführung von Weiterbildung sind häufig gemeinnützig. Gemeinnützige Gesellschaften sind anspruchsvoll in der formalen Gestaltung. Kooperationsverträge zwischen gemeinnützigen GmbHs und Hochschulen erfordern eine sorgfältige Gestaltung, um die Anforderungen der Gemeinnützigkeit zu erfüllen. So lassen sich abgesehen von der Vergabe des akademischen Grades und den nach §19 der Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1-4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag ausgeschlossenen Aufgaben (vgl. Fußnote 2) alle weiteren Aufgaben und Prozesse grundsätzlich frei aufteilen, die franchisenehmende GmbH ist aber i.d.R. für die eher operative Durchführung und die Finanzverwaltung zuständig. Die konkrete Ausgestaltung der „Durchführung“ kann bei einer möglichen Befreiung von der Umsatzsteuer relevant sein. Um Fallstricke hinsichtlich des Steuerrechts zu vermeiden, empfiehlt sich die Zusammenarbeit mit Steuerexpert*innen bei der Gestaltung von Kooperationsverträgen. Ist die Franchise-Nehmerin eine gemeinnützige GmbH, so ist erfahrungsgemäß die Beratung durch entsprechend spezialisierte Jurist*innen und/oder Steuerexpert*innen bei der Vertragsgestaltung sinnvoll.

Vor dem Hintergrund dieses komplexen Vertragskontextes und all den geschilderten steuerrechtlichen Herausforderungen kann sich die Frage gestellt werden, ob alternativ eine Betrauung eine Möglichkeit für Hochschulen sein könnte, mit privatwirtschaftlichen GmbHs der wissenschaftlichen Weiterbildung zu kooperieren. Durch eine formale Betrauung könnten Hochschulen Bildungseinrichtungen oder andere Organisationen damit beauftragen, bestimmte Aufgaben im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im öffentlichen Interesse zu übernehmen. Vorteile einer solchen Betrauung wären eine klare rechtliche Grundlage und die Sicherstellung von Quali-

tätsstandards. Allerdings müsste geprüft werden, ob eine solche Konstruktion im jeweiligen rechtlichen Rahmen möglich und sinnvoll ist. Die Übertragung hoheitlicher Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Hochschulen an Dritte geht somit über eine Kooperation zwischen Dienstleistern (z. B. als gGmbH oder GmbH) hinaus und könnte nach Meinung der Verfasser bestehende Hürden, die oben beschrieben wurden, eliminieren. Den Verfassern ist bisher nicht bekannt, dass diese Form der Organisation in Deutschland bereits umgesetzt ist.

Gleichwohl ist die Betrauung im aktuellen Referentenentwurf zum Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024, S. 104) als Möglichkeit vorgesehen, die Begrenzungen des EU-Beihilferechts hinsichtlich der Finanzierung von Weiterbildungen auszugestalten. Nach dem Entwurf betraut das Ministerium die Hochschule unter bestimmten Voraussetzungen mit der Durchführung einer Weiterbildung, um sicher zu stellen, dass die Durchführung des Weiterbildungsangebots im öffentlichen Interesse liegt.

Wie weit die Hochschulen ihrerseits weitere Organisationen mit der Durchführung einer Weiterbildung betrauen können, ist in dem Entwurf nicht aufgeführt. Gegebenenfalls vereinfacht die Anwendung der Betrauung im obigen Sinne zukünftig die Durchführung von Weiterbildungen innerhalb der Hochschulen, sodass Ausgründungen weniger sinnvoll erscheinen. Dies wäre weiterhin zu beobachten.

Literatur

- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2015). *DGWF-Empfehlungen – Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. Oestrich-Winkel. https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Engelke, J., Müller, U., & Röwert, R. (2017). *Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können*. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.chede/wp-content/uploads/upload/Im_Blickpunkt_Erfolgsgeheimnisse_privater_Hochschulen.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe: Franchising von Studiengängen*. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_Franchising_19112013.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>
- Leusing, B. (2012). „McUniversity“: Innerstaatliches Academic Franchising (AF) deutscher Hochschulen – Eine public-private Perspektive. Flensburg. <https://www.uniflensburg.de/fileadmin/content/abteilungen/sozial-bildungssoekonomik/dokumente/dissertationen-promotionskolleg/leusing.pdf>
- Maschwitz (2019). *Management von Kooperationen in Wissenschaft und Weiterbildung*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – Center für lebenslanges Lernen C3L. https://uol.de/fileadmin/c3l/Studiengaenge/Bildungsmanagement/Download/Leseproben/bildungsmanagement_leseprobe_management_von_kooperationen.pdf

Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2024). *Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz betreffend die Stärkung der Hochschullandschaft (Hochschulstärkungsgesetz)* https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/refe_hochschulstaerkungsgesetz.pdf

WM BW – Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Tourismus Baden-Württemberg (2016). *Leitfaden EU-Beihilfenrecht Band 1 – Grundlagen*. https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Publikationen/Wirtschaftsstandort/Leitfaden_EU-Beihilfenrecht_Grundlagen_Band-1_web.pdf

Verhältnis wissenschaftlicher zu beruflicher Weiterbildung

Abstract

Angesichts des demografischen Wandels und des Fachkräftemangels gewinnen innovative Bildungswege, welche die nachschulische berufliche und akademische Bildung miteinander verknüpfen, zunehmend an Bedeutung. Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und die europäischen Bildungsreformen, insbesondere der Bologna- und Kopenhagen-Prozess, fördern die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Zukünftige Entwicklungen sollten die Vielfalt und Flexibilität der Bildungsangebote stärken, um den Bedürfnissen einer zunehmend heterogenen Zielgruppe gerecht zu werden. Dabei ist die strikte Trennung der Bildungswege nicht mehr zeitgemäß. Stattdessen wird ein synergetischer Ansatz betont, der die Fachkräftesicherung als gemeinsame Verantwortung von Hochschul- und Berufsbildung definiert und sowohl die Verknüpfung von akademischen und praxisbezogenen Inhalten in spezialisierten Branchen als auch die Entwicklung von Future Skills fördert.

Die berufsbezogene Weiterbildung an Hochschulen bietet durch ihren erhöhten Forschungsbezug, ihre Flexibilität und vielfältige Spezialisierungsmöglichkeiten wesentliche Mehrwerte. Trotz ihrer gestiegenen Relevanz ist sie laut Bildungsbericht 2024 auf dem Weiterbildungsmarkt jedoch nach wie vor deutlich unterrepräsentiert (BIBB, 2024). Angesichts ihres Potenzials zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen sowie zur Stärkung der Bildungsgerechtigkeit (Hemkes, 2021) lässt sich ein erheblicher Handlungsbedarf ableiten. In ihrer Schnittstellenfunktion kann wissenschaftliche Weiterbildung den wechselseitigen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern und so gezielt Themen in der wissenschaftlichen und beruflichen Weiterbildung setzen.

Eine enge Kooperation zwischen Hochschulen, beruflichen Bildungseinrichtungen und Unternehmen ist zukünftig entscheidend, um die gegenseitige Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen umzusetzen und soziale Disparitäten abzubauen. Durch ein abgestimmtes Qualitätsmanagement und unterstützende Zugangs- und Übergangsstrukturen kann die Bildungsteilhabe erhöht und die Fachkräfteentwicklung nachhaltig gesichert werden.

1. Hintergrund und Motivation

Zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungssystem in Deutschland manifestierte sich historisch eine ausgeprägte Segmentierung mit geringer institutioneller Durchlässigkeit (Wolter, 2020, 2022). Die Öffnung der Hochschulen im Jahr 2009 für beruflich Qualifizierte (vgl. KMK, 2009 und folgend der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) markierte einen bedeutsamen Schritt zur Überwindung des sogenannten „deutschen Bildungsschismas“, den Baethge als eine „Überhöhung einer institutionellen Trennung durch zusätzliche kulturelle Hierarchisierung“ beschreibt, welche die allgemeine Wahrnehmung einer Vorrang-

stellung der gymnasialen Bildung und Hochschulbildung widerspiegelt (Baethge et al., 2007).

Vor diesem Hintergrund ebneten europäische Bildungsreformbestrebungen, wie beispielsweise der Bologna- und Kopenhagen-Prozess, den Weg für eine verbesserte Transparenz, Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit zwischen den Bildungs- und Berufsbildungssystemen in Europa. Aus bildungspolitischer Perspektive wurde die Förderung individueller Bildungsmobilität sowie die Frage nach Zu- und Übergangsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den verschiedenen Bildungssystemen lange gefordert. Dies geschah nicht nur mit dem Ziel, die soziale Mobilität durch die nachträgliche Wiederherstellung gerechter Bildungschancen zu verbessern, sondern insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen wie dem demografischen Wandel und dem allgegenwärtigen Fachkräftemangel.

Aufgrund sich wandelnder Anforderungsprofile in der Arbeitswelt, die oft eine gesteigerte kognitive Kompetenz erfordern, sind mittlerweile verzahnte Bildungswege entstanden, welche Ausbildung und Studium miteinander verknüpfen. Eine weitere Folge der komplexeren Anforderungen ist auch die Akademisierung vieler Ausbildungsberufe sowie aufseiten der akademischen Welt eine „Verberuflichung“ akademischer Bildungsangebote, häufig in Form dualer Studienangebote (vgl. z.B. Jürgens, 2018). Auch die berufliche Bildung hat mit der Gesetzesnovellierung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2020 drei aufeinander aufbauende Fortbildungsstufen auf Niveau 5 bis 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) etabliert, welche die Gleichwertigkeit der Abschlüsse zur akademischen Bildung aufzeigen soll.

Betrachtet man aktuelle Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts, die insbesondere durch die zunehmende Digitalisierung und die aktuellen Evolutionen neuer Technologien entstehen (vgl. Future-Skills-Studien u.a. Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021; World Economic Forum, 2023), wird deutlich, dass viele der identifizierten Zukunftsfähigkeiten hohe kognitive Fähigkeiten erfordern, wie z.B. Data Science oder Künstliche Intelligenz, und eher im Bereich der Kompetenzfelder von Hochschulen und Universitäten liegen als in der beruflichen Bildung. Infolgedessen identifizieren Hochschulen beruflich Qualifizierte zunehmend als Zielgruppe für weiterbildende Studienangebote sowie für das wachsende Angebot an kleinteiligen Weiterbildungsangeboten.

Sowohl Absolvent*innen beruflicher Aus- und Aufstiegsfortbildungen als auch Hochschulabsolvent*innen zeigen unterschiedslos aufgrund digitaler, technologischer und sozialer Entwicklungen einen gesteigerten Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Die Grenzen zwischen den Bildungsherkunftssystemen (beruflich oder akademisch) scheinen zumindest teilweise an Bedeutung zu verlieren, insbesondere wenn berufliche Weiterbildungen die vorhandene berufliche Vorbildung vertiefen oder erweitern und auf frühere Bildungsphasen sowie Erfahrungen aus der Berufstätigkeit aufbauen.

Aus den genannten Gründen erscheint eine neue Betrachtung des Verhältnisses von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung erforderlich. Die Einordnung praxisorientierter, berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote als „berufliche Weiterbildung“ ermöglicht multiinstitutionelle Ansätze, die Kompetenzen und Ressourcen verschiedener Anbieter zusammenführen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

2.1 Einordnung wissenschaftlicher Weiterbildung in die berufliche Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung sowie die berufliche und allgemeine Weiterbildung repräsentieren bislang die drei Stränge des lebenslangen Lernens, denen jeweils spezifische Merkmale, Zielsetzungen und Charakteristika zugewiesen werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung selbst umfasst Angebote der beruflichen, allgemeinen/interessenorientierten Weiterbildung.

Hochschulen konzentrieren sich bei der Vermittlung von Kompetenzen im grundständigen und weiterbildenden Bereich auf „kognitiv-rationales, methodisierbares und überprüfbares Wissen“ (Wolter, 2011). Viele Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung beruhen daher auch auf forschungsbasierten wissenschaftlichen Inhalten, die traditionell eine gewisse Distanz zur unmittelbaren Anwendung in der Arbeitswelt aufweisen. Dies scheint eng verbunden mit dem historisch exklusiven Status wissenschaftlicher Weiterbildung als Bildungsangebot für Hochschulabsolvent*innen, obwohl mit der Bologna-Zielsetzung Employability als explizites Bildungsziel ausgewiesen wurde und die „Ausbildungsaufgabe“ der Hochschulen bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz verankert wurde. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen knüpfen hingegen häufiger an die Praktiken der Berufsbildung an, indem in der Lehre die „in der Praxis eingeführten wissenschaftlichen Verfahrensweisen“ aufgegriffen werden (HRK, 1997). Schulze und Zimmermann stellen 2024 fest, dass „viele Studierende das Studium an einer Fachhochschule bereits als biographisch wissenschaftliche Weiterbildung“ verstehen (Schulze & Zimmermann, 2024).

Der Wissenschaftsrat nutzt in seinem vierten Teil der „Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ 2019 erstmals den Begriff der „hochschulischen Weiterbildung“ und hebt damit den Lernort bzw. die ausbringende Einrichtung in den Vordergrund (siehe u. a. Maschwitz et al., 2025).

In der Praxis besteht weitgehend Konsens, dass berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung inhaltlich und methodisch auf ein wissenschaftliches Anspruchsniveau ausgerichtet ist und dazu dient, den beruflichen Status zu erhalten und auszubauen, berufsbezogene Qualifikationen zu erweitern oder den beruflichen Aufstieg zu fördern. Die berufliche Weiterbildung hingegen konzentriert sich auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die direkt auf den Arbeitsmarkt anwendbar sind. Sie ist praxisorientiert und zielt darauf ab, die berufliche Kompetenz und Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern. Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen zielen primär auf die Entwicklung konkreter beruflicher Kompetenzen ab, die direkt in der beruflichen Tätigkeit anwendbar sind. Die Zielgruppe für berufliche Weiterbildung schließt sowohl Personen mit als auch ohne akademischen Hintergrund ein. Die Abschlüsse in der beruflichen Weiterbildung sind häufig branchenspezifische Zertifikate, die eine direkte Relevanz für den Arbeitsmarkt besitzen, und werden häufig über Kammern, Wirtschaftsverbände oder privatwirtschaftliche Anbieter ausgebracht.

Die isolierte Betrachtung wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung als eigenständige Bereiche erschwert eine systematische Verknüpfung und Nutzung der Wechselwirkung und Synergien. Betrachtet man die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, so ist seit den 2010er-Jahren eine evolutionäre Entwicklung an Angeboten festzustellen (vgl. z. B. Wolter, 2011). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für beruflich Qualifizierte und Akademiker*innen sind nicht zuletzt durch die zunehmende Marktorientierung beruflicher Bildungsangebote ausgewiesen, bei denen Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug eine zentrale Rolle spielen. Eine Verknüpfung wissenschaftlicher Konzepte und neuester Forschungsbefunde mit direkter beruflicher Anwendbarkeit steht heute bei vielen Weiterbildungsangeboten von Universitäten und Hochschulen gleichermaßen im Mittelpunkt.

2.2 Kategorisierung und Schnittmengen berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung

Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung und die berufliche Weiterbildung lassen sich theoretisch z. B. anhand ihrer Ziele, der Zielgruppen, Zugangsvoraussetzungen, Methoden, didaktischen Ansätze, Abschlussmöglichkeiten und Anbieterstrukturen differenzieren (vgl. Martens & Payer, 2014). Inzwischen erscheint jedoch die traditionelle Dichotomie zwischen Theorie und Praxis in der Weiterbildung nicht immer trennscharf (Seitter, 2017). Insbesondere vor dem Hintergrund sich schnell wandelnder Qualifikationsanforderungen leisten beide Weiterbildungsbereiche einen entscheidenden Beitrag zur Erhöhung der Employability und zur Bewältigung gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher Transformationsprozesse.

In der Weiterbildungslandschaft ist eine Vielzahl von Einrichtungen in privater, öffentlicher und staatlicher Rechtsform tätig, sowohl etablierte Bildungseinrichtungen als auch spezialisierte Unternehmen. Laut wbmonitor-Umfrage des Bundesinstituts für berufliche Bildung und des Leibniz-Zentrums für Lebenslanges Lernen e.V. (Koscheck et al., 2024) teilten sich im Jahr 2023 den Weiterbildungssektor 20 % privat-kommerzielle Anbieter, 16 % privat-gemeinnützige Anbieter, 19 % werte- und interessengebundene Einrichtungen, 16 % Volkshochschulen, 10 % Kammern, Innungen, Berufsverbände und ähnliche wirtschaftsnahe bzw. berufsständische Institutionen bzw. die von diesen unterhaltenen Bildungszentren, 9 % berufliche bzw. für landesrechtlich geregelte Fortbildung zuständige Schulen, 3 % betriebliche Bildungseinrichtungen, 4 % Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung und 3 % sonstige staatliche Einrichtungen.

Berufsorientierte Weiterbildungen werden von 93 % der Einrichtungen entweder als Haupt- oder Nebenaufgabe angeboten. Im Bereich der allgemeinen Weiterbildung sind 67 % der Anbieter tätig, während lediglich 7 % sich ausschließlich auf allgemeine Weiterbildungsangebote ohne beruflichen Bezug spezialisieren.

Weiterbildung wird an Hochschulen entweder als Hauptaufgabe (58 %) oder als Nebenaufgabe (40 %) wahrgenommen (Koscheck et al., 2024). Gemäß § 2 Abs. 1 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) haben Hochschulen in Deutschland eine Reihe von Aufgaben, darunter die Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch

Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung. Als Einrichtungen des lebenslangen Lernens bieten sie fortlaufende Lernmöglichkeiten und vermitteln ein grundlegendes Verständnis des gewählten Fachgebiets, um auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Trotz der zunehmenden Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt steht dieser Bereich an Hochschulen oft hinter Forschung und Lehre zurück und ist bisher nur an wenigen Hochschulen als zentrales Handlungsfeld etabliert (Deutscher Bundestag, 2021).

Ein Hemmnis für die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Vielzahl an Definitionen, die sowohl Chancen als auch Herausforderungen birgt. Einerseits ermöglicht ein erweitertes Verständnis ein breiteres Angebot und mehr Flexibilität, andererseits führt es zu Unschärfen. Dieses erweiterte Verständnis geht über die traditionelle Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung als *„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“* entsprechend der Kultusministerkonferenz (KMK, 2001) hinaus. Hinzu kommt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung Überschneidungen mit den Bereichen Lehre und Studium sowie den Transferaufgaben von Hochschulen aufweist, was eine klare Abgrenzung und Priorisierung zusätzlich erschwert (siehe auch Maschwitz et al., 2025).

Weiterbildung an Hochschulen umfasst ein breites Spektrum an Angeboten,

- die sowohl in Hochschulen als auch in anderen Institutionen stattfinden und
- sich an verschiedene Zielgruppen richten, einschließlich traditioneller und nicht traditioneller Studierender,
- mit Qualifikationsprofilen, die sowohl beruflich-handlungsorientierte als auch theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen entwickeln.

Für eine Präzisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung können Aspekte wie Anbieter von Weiterbildungen, die zu erreichende Zielgruppe, das Anspruchsniveau, Angebotstypen oder die Lehr- und Lernformen herangezogen werden (Martens & Payer, 2014).

Anbieterbezug als institutionelle Eingrenzung

Die Mehrheit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote findet an Hochschulen oder deren Außenstellen statt. Auch andere wissenschaftliche Institutionen, wie Forschungseinrichtungen und private Anbieter können Angebote der wissenschaftlichen Einrichtungen in Zusammenarbeit mit Hochschulen (hybride Angebote) bereitstellen.

Zielgruppen- bzw. Adressat*innenbezug

Ein abgeschlossenes Hochschulstudium ist nicht unbedingt Voraussetzung, um an berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen. Die Angebote richten sich an eine Vielzahl von Zielgruppen, darunter Studierende, Hochschulabsolvent*innen (mit und ohne Berufserfahrung), ausländische Hochschulabsolvent*innen und beruflich qualifizierte Personen, die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern möchten. Hauptzielgruppe in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Berufstätige (Nickel, 2021). Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und den Transformationsprozessen im Zuge des technologischen und nachhaltigen Wandels erfahren biografiebezogene Zielgruppen, wie ältere Beschäftigte, Senior*innen in der nachberuflichen Weiterbildung bzw. in intergenerativen Lehr- und Lernangeboten oder Personen, die sich beruflich weiterentwickeln und neu orientieren wollen, zunehmend an Bedeutung (Hemkes, 2021). Die spezifischen Anforderungen und Zulassungs-/Zugangskriterien für Weiterbildungsprogramme variieren an den Hochschulen. Einige Programme setzen ein abgeschlossenes Hochschulstudium oder eine bestimmte Berufserfahrung voraus, während andere offen für alle Interessierten sind.

Wissenschaftlichkeitsanspruch bzw. Anspruch der didaktischen Prinzipien

Die Weiterbildung an Hochschulen stellt den wissenschaftlichen Anspruch sicher. Dieser Aspekt gilt gleichermaßen für praxisorientierte wie für wissenschaftsorientierte Angebote. Die Hauptzielgruppe verfügt über berufliche Kenntnisse und Kompetenzen und will diese sowohl theorie- und wissenschaftsbasiert als auch mit Berufsfeldbezug weiterentwickeln. Bevorzugt wird eine Theorie-Praxis-Verzahnung (Mörth et al., 2020).

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung werden bestenfalls in das Qualitätsmanagement der Hochschule eingebunden bzw. folgen eigenen Qualitätsstandards (DGWF, 2020). So wird der wissenschaftliche Anspruch durch Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals im Sinn einer inhaltlichen Wissenschafts-, Problem- und Methodenorientierung gesichert.

Angebotstypen – strukturelle Eingrenzung

Die Ausgestaltung der beruflichen Weiterbildung im akademischen Bereich kann durch verschiedene Formate erfolgen, darunter postgraduale Studiengänge, Zertifikatsprogramme und Microcredentials sowie Kurzformate in Form von Workshops, Seminaren und Kursen, synchron und asynchron umgesetzt, und schließt Aspekte der non-formalen und informellen Bildung mit ein (Cendon et al., 2020). Ein wichtiger Beitrag zur Einordnung der Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen und zur Systematisierung nach Abschlüssen, Abschlussformaten und der Zahl der erreichbaren Credit Points bzw. Leistungspunkte gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) ist das sogenannte „Transparenzraster“ der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF, 2023). Der empfohlene Bezug auf die Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) trägt zu einer transnationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung

und einer Qualitätssicherung bei (weitere Informationen zu den Angebotstypen siehe Maschwitz et al., 2025).

Zeitliche und räumliche Eingrenzung der Lehr- und Lernformen

Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen sollte die wissenschaftliche Weiterbildung eng an der jeweiligen Zielgruppe im entsprechenden Bildungskontext ausgerichtet, d.h. flexibel und an die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse angepasst sein. Diese Heterogenität bringt positive Merkmale mit sich, wie vielfältige berufliche Erfahrungen und unterschiedliche Perspektiven, und damit didaktische Herausforderungen. Diese Vielfalt kann zu einem bereichernden Lernumfeld beitragen, da die Teilnehmenden voneinander lernen und unterschiedliche Herangehensweisen in den wissenschaftlichen Kontext einbringen können. Angesichts der starken Nachfrage nach technologieunterstützten Weiterbildungen, der flexibleren Ausgestaltung und dem fachlich aktuellen Angebot lässt sich ableiten, dass sich das Potenzial der beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem dynamischen Weiterbildungsmarkt weiter positiv entwickeln wird (Koscheck et al., 2024; Echarti et al., 2023).

In der Praxis erweist sich die dargestellte Kategorisierung als zunehmend durchlässig. Eine scharfe Abgrenzung hochschulischer von beruflicher Weiterbildung anhand von Adressaten, anbietenden Einrichtungen, Anspruchsniveau oder weiteren Qualitätskriterien ist aufgrund einer großen Schnittmenge an Weiterbildungen, auf die die angelegten Aspekte gleichermaßen zutreffen, nicht eindeutig möglich und auch nicht zwingend erforderlich. Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ist eher als Segment mit einer speziellen Ausrichtung innerhalb der beruflichen Weiterbildung zu betrachten.

Die aktuellen Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt sind auf die Auswirkungen der Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Erfordernisse des Energiewandels, demografischer Wandel und des aktuellen Fachkräftebedarfs zurückzuführen. Die Anbieter reagieren zum Teil mit unterschiedlichen Strategien und Maßnahmen auf die sich stellenden Herausforderungen (Echarti et al., 2023). Es ist eine Verschiebung in der Wahrnehmung und Implementierung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung zu beobachten, die beide Weiterbildungsbereiche enger miteinander verknüpft und die Möglichkeiten für berufliche Entwicklung erweitert. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) empfahl im Sommer 2020 eine Ausweitung von wissenschaftlicher Weiterbildung und appellierte an die Länder, weitere Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen qualitätsgesicherten und gegebenenfalls auch kombinierbaren Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung zu schaffen (BIBB, 2020).

Beide Bildungsbereiche prägen die Weiterbildungslandschaft durch ihre spezifischen Qualifizierungen oder durch bildungsbereichsübergreifende, multiinstitutionelle Weiterbildungsangebote, die eine intensive wechselseitige Abstimmung und enge Kooperation erfordern, um ihre Potenziale vollständig zu entfalten.

3. Wechselwirkungen zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung

Die Verknüpfung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung führt zu einer Erweiterung der Möglichkeiten für berufliche Entwicklung und fordert eine intensivere Zusammenarbeit zwischen den Bereichen. Die Ausgestaltung der Wechselwirkungen zwischen beiden Bildungsfeldern erschließt die Potenziale der gegenseitigen Einflussnahmen bzw. Wirkungsdimensionen und trägt zu einer synergetischen, durchlässigen Weiterbildungslandschaft bei.

3.1 Wirkungsdimensionen wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung

Die Verbindung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung wird in spezifischen Wirkungsdimensionen sichtbar, die auf dem wechselseitigen Theorie- und Praxistransfer, der Förderung individueller Entwicklung und der Bildungsteilhabe sowie Schaffung durchlässiger Bildungswege beruhen. Zu den zentralen Wirkungsdimensionen zählen die berufliche Anwendbarkeit und die Forschungsorientierung, die Flexibilität und der Zugang zu Weiterbildungsangeboten, die Spezialisierung und die Karriereentwicklung sowie der Kompetenzausgleich. Zudem werden die Integration ausländischer Fachkräfte, die soziale Dimension und die Netzwerkbildung und die Weiterbildungskultur behandelt, da diese wesentliche Elemente einer vernetzten und dynamischen Weiterbildungslandschaft darstellen.

Berufliche Anwendbarkeit und Forschungsorientierung

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote bieten im Vergleich zu beruflichen oder betriebsgebundenen Bildungseinrichtungen einen höheren Forschungsbezug. Die Verbindung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung ist erheblich für die Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen in der Praxis. Der wechselseitige Transfer von Forschung und beruflichem Kontext eröffnet neue Perspektiven und fördert innovative Lösungsansätze. Für die anspruchsvollen Transformationsprozesse ist dieser Transfer elementar. Die Integration von Forschungsorientierung in berufliche Weiterbildungsprogramme stärkt die Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Die entstehenden Forschungs- und Entwicklungsvorhaben oder Qualifizierungsverbünde zwischen Hochschule und Wirtschaft sind Ausdruck dieser Entwicklung (Blank et al., 2023).

Flexibilität und Zugang

Flexibilisierte Weiterbildungsprogramme können gezielt auf die Bedürfnisse bestimmter, auch neuer Berufsfelder ausgerichtet sein. Viele wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme sind berufsbegleitend mit einer hohen zeitlichen und örtlichen Flexibilität konzipiert, z. B. kurze bzw. modularisierte Lerneinheiten, digital- oder plattformunterstützte Lernformate, die zu Microcredentials als Qualifikationsnachweis führen können.

Spezialisierung und Karriereentwicklung

Durch wissenschaftliche Weiterbildung können sich Fachkräfte in ihrem Berufsfeld weiter spezialisieren. Dies kann den Zugang zu höher qualifizierten Positionen und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten erleichtern und zu besseren Kontakten sowie höherer Anerkennung im eigenen Berufsfeld beitragen. Die intrinsische Motivation zur Forschung und beruflichen Weiterentwicklung wird durch einen gemeinsamen Ansatz gestärkt, der die individuellen Interessen und Karriereziele berücksichtigt. Als neues Feld kommen vermehrt Quereinstiege in andere Berufsfelder hinzu, bei denen auch akademisch ausgebildete Arbeitnehmende aufgrund von Transformationsprozessen für andere Branchen qualifiziert werden (Sieglen, 2018).

Ausgleich fehlender Kompetenzen

Wissenschaftliche Weiterbildung schließt gezielt die durch die Segmentierung der Bildungswege entstandenen Lücken in Bildungsbiografien, indem sie passgenaue und bedarfsgerechte Lernangebote macht. Wissenschaftliche Weiterbildung legt nicht nur den Fokus auf Fachwissen, sondern fördert auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden. Dies beinhaltet die Entwicklung von Future Skills, wie analytischen Fähigkeiten, kritischem Denken, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft (Ehlers, 2020; Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021). Die Verbindung mit beruflicher Weiterbildung ermöglicht es, diese persönlichen Entwicklungen gezielt in berufliche Kontexte zu transferieren.

Integration ausländischer Fachkräfte in den Arbeitsmarkt

Programme der beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildung bieten geeignete Anpassungsqualifizierungen, die die Anerkennung im Ausland erworbener akademischer oder beruflicher Abschlüsse ermöglichen (Dörr, 2020).

Soziale Dimension und Netzwerkbildung

Die wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung bietet eine Plattform für den Ausbau und die Nutzung externer Netzwerke, z. B. Unternehmenskooperationen und mit regional ansässigen Bildungsträgern. Die soziale Dimension ist nicht nur im akademischen Umfeld, sondern auch in beruflichen Kontexten von großer Bedeutung. Die Entwicklung solcher Netzwerke ermöglicht den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis und umgekehrt. Interdisziplinär angelegte Programme kombinieren Kompetenzen aus verschiedenen Fachbereichen und ermöglichen innovative Lösungen für berufliche Herausforderungen.

Weiterbildungskultur im Sinn des lebenslangen Lernens

Wissenschaftliche Weiterbildung fördert das Konzept des lebenslangen Lernens, bei dem Fach- und Führungskräfte ihre Qualifikationen im Laufe ihrer Karriere kontinuierlich erweitern und aktualisieren, um den sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden (Cendon, 2013). Die Verbindung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung fördert eine nachhaltige Lernkultur. So geht es auf

der Ebene des Unternehmens um eine kompetenzförderliche Gestaltung der Unternehmenskultur und -struktur, um die Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen zu schaffen und Möglichkeiten zur intellektuellen Durchdringung von Arbeitsprozessen über die individuelle Arbeitsaufgabe hinaus zu bieten (Richter & Pohlandt, 2011). Die kontinuierliche Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im beruflichen Umfeld und der Rückfluss beruflicher Erfahrungen in die Wissenschaft tragen dazu bei, dass das Gelernte nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig relevant bleibt.

Die Skizze der potentiellen Wirkungsdimensionen von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung weist darauf hin, dass wirksame Übergänge zu einem umfassenden Bildungsansatz führen können. Eine verbesserte Übertragbarkeit durch gegenseitige Anrechnung und Anerkennung von Kompetenzen zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung (HRK, 2022), z. B. in hybriden, multiinstitutionellen Angeboten, unterstützt den Wechsel zwischen den Bildungswegen. Die klare Strukturierung der entwickelten Bildungsangebote, die Vielfalt und Flexibilität der Lehr- und Lernformate und eine transparente Abschlusssystematik folgen dem Anliegen, die Segmentierungen der Bildungssysteme sowie soziale Disparitäten zu reduzieren und die Bildungsteilhabe zu erhöhen. Erforderlich dafür ist eine Beachtung der jeweiligen Bildungslogiken und ein darauf aufbauendes Übergangsmanagement (Banscherus, 2014).

3.2 Theorie-Praxis-Transfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zu den zentralen Herausforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung zählt ihr vermeintlicher oder tatsächlicher Hang zur Theoriebildung. Einerseits haben sich aus der früheren strikten Trennung beruflicher von wissenschaftlicher Weiterbildung Haltungen bei Akteur*innen entwickelt, die einer zunehmend notwendigen Durchlässigkeit im Wege stehen (Cendon et al., 2016; Wolter, 2022). Trotz aller Bemühungen im Kontext der Öffnung von Hochschulen erschweren ungeprüfte, aber hartnäckig vertretene Vorstellungen über zu große und in der Praxis kaum relevante Theorieanteile in Weiterbildungsangeboten nachhaltig eine systematische Verankerung bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Zielsetzungen in der Weiterbildungspraxis (BIBB, 2020; Euler & Severing, 2015; Hemkes, 2021). Dabei wird häufig unterschätzt, dass gerade wissenschaftliche Weiterbildung durch ihren stärkeren Abstraktionsgrad mit didaktischen und mediendidaktischen Modellen operiert, die heterogenen Zielgruppen entgegenkommen und damit einen wichtigen Schlüssel für derzeitige Anforderungen darstellen (Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021). Auch sind Entwicklungen in der Forschung ohne den Transfer durch wissenschaftliche Weiterbildung kaum für die Praxis zu erschließen.

Angesichts der Aufgaben, die der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge einer Fokussierung auf Future Skills mit Betonung der reflektierten Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zugewiesen werden, wird es gerade den entscheidenden Unterschied machen, ob und in welcher Weise wissenschaftliche Weiterbildung das Verhältnis von Theorie und Praxis definiert und vermittelt (Cendon et al., 2016; Ehlers,

2020; Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021). Der hohe Anteil junger Erwachsener ohne Schul- oder Berufsabschluss steht in eklatantem Widerspruch zu den als Future Skills formulierten analytischen und reflektierenden Kompetenzen. Dies verdeutlicht den Bedarf einer übergreifenden Betrachtung der Bildungskette, in der wissenschaftliche Weiterbildung nicht isoliert betrachtet wird, sondern in ihrer Anschlussfähigkeit an vorangehende Bildungsstufen sowie in ihren Überschneidungen mit der beruflichen Weiterbildung reflektiert werden muss (OECD, 2023).

Aus bildungswissenschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Überlegungen heraus lässt sich ableiten, dass nicht nur die Themen, sondern auch die Methoden und vor allem die Didaktiken eine zentrale Rolle spielen werden (vgl. Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021; OECD, 2019, 2023; HRK, 2023). Zudem werden Impulse, wie sie durch die Empfehlungen der EU zu Microcredentials als taugliche Formate für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit geprägt wurden, eine starke Auswirkung haben (Council of the European Union, 2022). Diese hochflexiblen Formate wie Microcredentials jedoch tatsächlich zu Motoren einer bildungsgerechten Entwicklung und anforderungsadäquater beruflich-wissenschaftlicher Weiterbildung zu machen, wird von der Ermöglichung, über die Planung und das Angebot, bis hin zur Nutzung allen sehr viel abverlangen (HRK, 2023).

Schon jetzt ist Bildung in den sich stetig wandelnden Anwendungskontexten weniger eine Vorbereitungsinstanz. Fertige Bildungsprodukte werden zunehmend von dialogisch entwickelten, praxisnahen Formaten mit einer stärkeren Orientierung am Lernerfolg und Transfer ergänzt oder gar ersetzt. Aufgrund der hohen Komplexität in aktuellen Themenfeldern ist die Unterstützung durch Forschungsarbeiten und Bildungsangebote an Hochschulen erforderlich, die in die Weiterbildung einfließen. Es ist zu vermuten, dass bei neuen, noch wenig verbreiteten Verfahren der Anteil akademisch ausgebildeter Beschäftigter hoch ist.

Überbetrieblich ist ein Dialog, in den kleine und mittlere Unternehmen (KMU) eingebunden werden, über die notwendigen Fähigkeiten, Bedarfe und gemeinsamen Standards sinnvoll. Forschungsseitig betrachtet, spielt berufsbezogene Weiterbildung an Hochschulen eine zentrale Rolle im Wissens- und Technologietransfer, indem sie als Impulsgeber für Gesellschaft und Wirtschaft fungiert und durch Interaktion mit der Praxis neue Forschungsthemen erschließt (HRK, 2017). Das spiegelt sich neben den flexibilisierten Angebotsformaten auch thematisch in neuen Weiterbildungsangeboten und deren Entwicklung wider.

Die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung bietet die Möglichkeit, berufliche Ziele zu erreichen, sich weiterzuentwickeln und wettbewerbsfähig zu bleiben. Sie trägt dazu bei, die Verbindung zwischen akademischer Bildung und beruflicher Praxis zu stärken und schafft Synergieeffekte für individuelle berufliche Karrieren. Die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zunehmend an der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten zur Steigerung des wechselseitigen Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis aus Teilnehmenden- und Unternehmenssicht bewertet (Häßlich & Bartholomäus, 2018).

Eine weitere Perspektive der Bedeutung des Transfers zeigt sich in dem generell hohen Bedarf an Forschungsergebnissen und wissenschaftlich fundierten Konzepten

aller Anbietertypen der beruflichen Weiterbildung (Christ et al., 2019). 74 % der Anbieter wünschen sich einen intensiveren Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, 70 % finden Forschungsergebnisse wichtig für die Weiterentwicklung ihrer Angebote, 56 % versprechen sich bei einer Orientierung an Forschungsergebnissen einen Wettbewerbsvorteil. Diese Ergebnisse unterstreichen die Ambition der Anbieter nach einem Ausbau des Wissenschaft-Praxis-Transfers. Dagegen sagen allerdings auch 58 % der Weiterbildungsanbieter, dass ihnen die Zeit zur Befassung mit Forschungsergebnissen fehlt. Die Unternehmen bzw. Einrichtungen, die sich als lernende Organisationen oder Netzwerke begreifen und das gemeinsame Lernen aller Beteiligten sowie die Vernetzung von Wissen fördern, gewinnen in ihrem Anpassungsprozess auf Unternehmensebene (Häßlich & Bartholomäus, 2018).

Hier lässt sich ein wichtiges Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten: Eine enge Zusammenarbeit, die Pflege von Netzwerkkontakten und die kreative Entwicklung von Angeboten zwischen den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung mit ihrer Anbindung an die Wissenschaft und den Anbietern beruflicher Weiterbildung mit ihrer Nähe zur Berufspraxis bieten Möglichkeiten für einen wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis.

Der Theorie-Praxis-Transfer mit den damit verbundenen Wirkungsdimensionen erfordert die Überwindung von tradierten Vorstellungen über zu starke Theorieorientierung sowie die systematische Förderung praxisnaher, flexibler und zielgruppenge-rechter Formate auf akademischem Niveau. Ein bildungsbereichsübergreifendes Verständnis ermöglicht es, eine durchlässige Weiterbildungslandschaft zu gestalten, die den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht wird und sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Bildungsziele erfüllt.

3.3 Durchlässigkeiten zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung

Angesichts der kardinalen Herausforderungen, auf die Anbieter aufgrund des demografischen Wandels und der Digitalisierung reagieren müssen, wird man kaum auf eine allmähliche Annäherung von beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung warten können. Vielmehr gilt es, praktikable Modelle zu definieren und rasch an den richtigen Stellen einzusetzen, dort nämlich, wo ein ausgewogenes Verhältnis von theoretischem und praktischem Wissen, zielgruppenadäquate didaktische Modelle und die Zielgruppe mit ihren spezifischen Bedarfen genau zueinanderpassen. Hierzu müssen Rahmenbedingungen, die in früheren Zeiten mit Blick auf die strikt getrennten Bildungssektoren einmal richtig gesetzt waren, notwendig überprüft und zeitnah an derzeitige Anforderungen angepasst werden (Freitag, 2015). Aber auch die Formate sind zu überdenken. Derzeit sind häufig Zusatz- und Anpassungsqualifizierungen notwendig, die flexible Formate und non-formelle Ausbildungswege erfordern – eine Chance für neue Formen der ausgewogenen Kombination beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Grundlegend kann festgestellt werden, dass sich Bildungsmöglichkeiten, Bildungswege und Bildungsbiografien in den letzten 20 Jahren gewandelt haben. Entsprechend sind Angebote beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung an diese veränderte Ausgangslage anzupassen. Schon immer konnten Angebote und Maßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die berufliche Qualifizierung abzielen, sehr viel häufiger als früher wird jedoch kontinuierliche Anpassung an veränderte Standards, z. B. im Bereich der Data Literacy, erwartet (Stifterverband, 2021; McKinsey & Company, 2021). Die Relevanz wird man weder beruflicher noch wissenschaftlicher Weiterbildung absprechen können. Doch während man früher darüber diskutierte, ob eine größere Generalisierung oder Spezialisierung die Antwort auf Fragen der Entwicklung am Arbeitsmarkt sein wird, scheint es heute viel wichtiger, die Bandbreite berufspraktischer und akademischer Inhalte und ihr Verhältnis zueinander zu thematisieren, denn in vielen Branchen ist die Heterogenität der Belegschaften längst Realität, das Zusammenarbeiten in divergierenden Teams gehört zum Alltag (Schröder & Urban, 2019).

Die vielfältigen Schnittstellen zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung bieten die Möglichkeit, sowohl akademische als auch berufliche Ziele zu erreichen. Dieser Ansatz ist besonders relevant in Bereichen, in denen spezialisiertes Wissen und Fertigkeiten erforderlich sind. Und doch wird der Bedarf, Bildungswege neu zu überdenken, immer wichtiger. Es gibt Berufe, die nach der erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung kaum Möglichkeiten systematischer Weiterqualifizierung aufweisen, in anderen Berufen gehört dies zum Standard. Legt man Bildungsgerechtigkeit als Maßstab an, muss auffallen, dass gerade viele formale Berufsausbildungen keine systematische Weiterqualifizierung vorsehen, sondern darauf angewiesen sind, dass Bildungsträger non-formale Zusatz-, Ergänzungs- oder Anpassungsqualifizierungen anbieten (Baethge et al., 2010). Sind diese Bildungsträger privatwirtschaftlich organisiert, ist mindestens Kostendeckung relevant. Darum wird es solche non-formalen Qualifizierungen kaum für kleine Zielgruppen oder solche mit wenig Einkommen geben – wir sind demnach von Bildungsgerechtigkeit ein gutes Stück entfernt. Und doch gibt es gelingende Beispiele der Durchlässigkeit, auch horizontal betrachtet, etwa wenn in relevanten Aufgabenfeldern wie Informationstechnik Akademiker*innen gemeinsam mit beruflich Qualifizierten an Weiterbildungen teilnehmen. Dieser horizontale Bedarf scheint besonders groß und besonders relevant und es gilt, auch seitens der Politik, die notwendigen Rahmenbedingungen für eine Ermöglichung zu schaffen.

Die konkreten Umsetzungen sind Bestandteil der Qualitätssicherung bzw. der Anpassung von verschiedenen Qualitätssicherungssystemen entlang des Learning Life Cycle (Sweers, 2024). Neben der Qualität auf der Kurs- und Programmebene bedarf es in der beruflichen Weiterbildung einer Qualitätssicherung auf organisatorischer Ebene, um Zu- und Übergänge bzw. Durchlässigkeiten unterschiedlicher Bildungswege gestalten zu können. Diesen Erfordernissen weiter folgend wird der Anspruch an eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen durch bedarfsgerechte Qualifizierungs-/Weiterbildungsangebote für heterogene Zielgruppen mit Bildungszugängen und einem Übergangsmanagement zwischen beruflicher und hochschulischer Bil-

derung aufgenommen (Freitag, 2015). Damit wird auf die Ausdifferenzierung und die Überlappung der Bildungsteilsysteme reagiert und die Bildungsteilhabe gefördert.

4. Gemeinsame Perspektive Life Long Learning – Schlussfolgerungen

- Berufliche Weiterbildung und wissenschaftliche Weiterbildung wurden in früheren Zeiten den strikt voneinander getrennten Bildungssektoren der beruflichen und der akademischen Ausbildung zugeordnet. Diese Segmentierung prägte sich auch institutionell aus.
- Die Verteilung der Anbieter zeigt bis heute Folgen dieser früheren Segmentierung. Bemerkenswert erscheint insbesondere, dass wissenschaftliche und berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen lediglich einen geringen Anteil des Angebotes ausmachen.
- Diese strikte Trennung von Bildungssektoren ist heute nicht mehr zeitgemäß und kann den Bedarfen an Fort- und Weiterbildung nicht mehr gerecht werden. Lebenslanges Lernen geht zudem von einem stark diversifizierten Weiterbildungsbedarf aus.
- Längst haben sich berufliche Weiterbildung und wissenschaftliche Weiterbildung angenähert und sind nicht mehr trennscharf zu unterscheiden. Insbesondere im Bereich berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung wurden vielfältige neue, auch multiinstitutionelle Modelle etabliert, auch wurden mediendidaktische Ansätze ausdifferenziert und vermehrt digitale oder hybride Formate genutzt.
- Zielgruppenberufsbezogene oder persönlichkeitszentrierte Weiterbildung sind heute entsprechend weiter gefasst. Auch wird Weiterbildung nicht mehr allein auf die Berufspraxis nach einer beruflichen oder akademischen Ausbildung beschränkt.

Aus diesen Ergebnissen resultieren folgende Herausforderungen und Handlungsbedarfe:

- Digitalisierung und demografischer Wandel haben in den vergangenen 20 Jahren umfassende Weiterbildungsbedarfe für extrem ausgeweitete Zielgruppen hervorgerufen. Weiterbildung wird nun weniger auf Gruppen von Einzelpersonen ausgerichtet, sondern auf ganze Unternehmen und Branchen ausgeweitet. Weiterbildungsanbieter sind derzeit kaum in der Lage, alle Weiterbildungsbedarfe adäquat zu bedienen.
- Hartnäckig halten sich (unbewusste) Haltungen, die die althergebrachte Segmentierung zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung weitertragen. Dies zeigt sich selbst bei Förderlinien, die z.B. die Beteiligung von Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen stark einschränken, obgleich die Studien zu Future Skills verdeutlichen, dass gerade akademische Qualifikationen und Zusatzqualifikationen notwendig sind.
- Eine systematische Verzahnung von beruflicher und akademischer Weiterbildung ist nicht nur wünschenswert, sondern zwingend notwendig, wenn den umfassenden Weiterbildungsbedarfen unserer Zeit entsprochen werden soll.

- Die wichtigste Voraussetzung zur Deckung der kardinalen Weiterbildungsbedarfe, besonders im Bereich der Data Literacy einschließlich KI in den vielfältigen Anwendungsfeldern muss politisch unterstützt werden.
- Die Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen müssen gestärkt und Weiterbildung muss zu einer hoheitlichen Aufgabe erklärt werden. Nur dann können Hochschulen auch berufsbezogene Weiterbildung und den Transfer von Forschungsergebnissen in die berufliche Praxis in ausreichendem Umfang anbieten.

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Baethge, M., Brunke, J., & Wieck, M. (2010). Die Quadratur des Kreises – oder die Mühsal der Suche nach Indikatoren für informelles Lernen: am Beispiel beruflichen Lernens im Erwachsenenalter. In M. Baethge, J. Brunke, K. Dederich, H. Döbert, M. Fest, H.-W. Freitag, B. Fritzsche, K. Fuchs-Rechlin, C. Kerst, S. Kühne, S. Scharfe, B. Skripski, M. Wieck, A. Wolter, H.-P. Füssel, H.-W. Hetmeier, T. Rauschenbach, U. Rockmann, S. Seeber, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven (S. 157–190). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., Spexard, A., & Wolter, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4). 8–39. https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/4-2014-Wolter-Banscherus-Kamm-Otto-Spexard.pdf
- Blank, J., Vogt, L., Bauer, E., & Wiest, M. (2023). Wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2023(1), 39–46. <https://doi.org/10.25656/01:27563>
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). *Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020*. BANz AT 02.10.2020 S1. <https://www.bundesanzeiger.de/pub/de/amtliche-veroeffentlichung?1>
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2023_korr_11102023.pdf
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf>
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2022). *Die Nationale Weiterbildungsstrategie. Fortführung und Weiterentwicklung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/nws-fortfuehrung-und-weiterentwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf

- Cendon, E. (2013). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A., & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. 3)*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14544>
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., & Elsholz, U. (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb ›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20805>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9993>
- Council of the European Union (2022). *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Deutscher Bundestag (2021). *Weiterbildung an Hochschulen. Rahmenbedingungen zur Erleichterung des Angebots von wissenschaftlicher Weiterbildung*. Wissenschaftliche Dienste. Aktenzeichen: WD 8 – 3000 – 055/21. <https://www.bundestag.de/resource/blob/851598/9e76b942d22f06ee6d3f1b03280847b9/WD-8-055-21-pdf-data.pdf>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2020). *Zum Selbstverständnis der DGWF und ihrer Mitglieder: Präambel. Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB), 2020(1), 98–99*. <https://doi.org/10.11576/zhwb-3477>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2024). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023. Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB), 2023(2), 91–95*. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7008>
- Echarti, N., & Koscheck, S. (2024). *Wirtschaftsklima und Anbieterstrukturen im Fokus des wbmonitor*. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024* (S. 321–329). <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf#page=323>
- Echarti, N., Koscheck, S., Martin, A., & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel: Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19365>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschulen der Zukunft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Euler D., & Severing E. (2015). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – Daten, Fakten, offene Fragen*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_GP_Durchlaessigkeit_Hintergrund_final_150622.pdf
- Freitag, W. (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann.
- Jütte, W., & Rohs, M. (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Häßlich, L., & Bartholomäus, H. (2018). *Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In I. Arcaro, M. Lemke, & S. Gesmann (Hrsg.), *Tagungsdokumen-*

- tation zur DGWF Jahrestagung 2018 – Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen*, TH Köln (S. 57–63). https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2018/Tagungsdokumentation_DGWF-Jahrestagung_2018_TH_Ko_In_.pdf
- Hemkes, B. (2021). Wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte. In BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung* (S. 391–395). <https://www.bibb.de/datenreport/de/2021/143360.php>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1997). *Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Positionen*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/profilelemente-von-universitaeten-und-fachhochschulen/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2017). *Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen. Entschließung der 23. MV der HRK am 14. November 2017*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Transfer_und_Kooperation_14112017.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK vom 10.5.2022*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/anerkennung-und-anrechnung-an-hochschulen/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Microcredentials an Hochschulen – Strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. <https://www.hrk-modus.de/projekt/zukunftswerkstaetten/microcredentials>
- Jürgens, A. (2018). Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung – Konzeption und Reflexion eines Studienmodells für kaufmännische Auszubildende. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–17. <https://www.bwpat.de/ausgabe/34/juergens>
- Koscheck, S., Echarti, N., Samray, D., Ohly, H., & Martin, A. (2024). *Energiekrise und ökologische Transformation: Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2023*. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/19913>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss vom 01.02.2001*. http://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Martens, J., & Payer, V. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. Universität Rostock. https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Weiterbildung/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf

- Maschwitz, A., Stöterau, K. S., Ihwe, J., & Kröner, A. (2025). Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 16–35). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>
- McKinsey & Company (2021). *Defining the skills citizens will need in the future world of work*. <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work/> [13.05.2025].
- Mörth, A., Klages, B. & Cendon, E. (2020). *Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.25656/01:18969>
- Nickel, S. (2021). *CHECK – Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen. Daten, Fakten und Tipps im Überblick*. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. https://www.ch.de/download/check-weiterbildung/?wpdmml=18043&refresh=6598bb220a60c1704508194&ind=1621955076727&filename=1621955076wpdm_CHECK_Das_Weiterbildungsangebot_deutscher_Hochschulen.pdf
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *An OECD Learning Framework 2030*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26068-2_3
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*. <https://doi.org/10.3278/6001821qw>
- Richter, F., & Pohlandt, A. (2011). Arbeitsintegrierte Ansätze der Personalentwicklung. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.). *Praxishandbuch Personalentwicklung, Instrumente, Konzepte, Beispiele* (S. 137–175). Gabler / Springer Fachmedien.
- Schröder, L. & Urban, H.-J. (2019). *Transformation der Arbeit. Ein Blick zurück nach vorn*. Bund-Verlag.
- Schulze M., & Zimmermann, T. E. (2024). Die Fachhochschulen und ihre weiterbilden den Studienangebote in Deutschland und der Schweiz. Entwicklungen und Forschungsdesiderate. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung ZHWB* 2024(2), 30–42. <https://doi.org/10.25656/01:32322>
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter*, 67(2). 144–151. <https://doi.org/10.3278/HBV1702W144>
- Sieglen, G. (2018). *Digitalisierung in Nordrhein-Westfalen: Substituierbarkeitspotenziale der Berufe 2016. Aktuelle Ergebnisse auf Basis einer Neubewertung der Substituierbarkeit von beruflichen Kerntätigkeiten*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. https://doku.iab.de/regional/NRW/2018/regional_nrw_0118.pdf
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021). *FUTURE SKILLS 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel, Diskussionspapier Nr. 3*. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- Sweers, F. (2024). Aushandlung und ihre Bedeutung für Kooperationskultur am Beispiel von Microcredentials. *Hessische Blätter für Volksbildung*. 97. 32–41. <https://doi.org/10.3278/HBV2401W004>
- 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*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschul-*

forschung, 33(4), 8–35. https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf

- Wolter, A. (2020). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Wo steht Deutschland heute?. *DENK-doch-MAL.de Das online-Magazin*, 20(3). <https://denk-doch-mal.de/andreae-wolter-durchlaessigkeit-zwischen-beruflicher-und-hochschulischer-bildung-wo-steht-deutschland-heute/#toggle-id-1>
- Wolter, A. (2022). Entgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung? Neue Qualifizierungswege in Deutschland jenseits der Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. *HSW – Das Hochschulwesen – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 70(1/2), 1–14.
- World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Pädagogisch-didaktische Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe

Ein Bildungsangebot für angehende Berufspädagog*innen im Gesundheitswesen

Abstract

Die Nachfrage nach Berufspädagog*innen im Pflegebereich steigt. Der Zertifikatskurs „Pädagogisch-didaktische Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe“¹ der Frankfurt University of Applied Sciences qualifiziert Fachkräfte aus Gesundheits- und Pflegeberufen als Berufspädagog*innen. Er richtet sich an Absolvent*innen pflegewissenschaftlicher Studiengänge, die eine Lehrtätigkeit anstreben und eine Nachqualifizierung benötigen. Der flexible Online-Kurs ermöglicht es, neben den beruflichen Verpflichtungen zu lernen. Präsenzveranstaltungen unterstützen den Lernprozess und fördern den Austausch.

1. Kontext

Die Nachfrage nach qualifizierten Berufspädagog*innen, die Lehr- und Lernprozesse im Rahmen der beruflichen Ausbildung im Bereich der Pflege professionell gestalten, ist in der heutigen Zeit so hoch wie nie zuvor. Diese Entwicklung ist vor dem Hintergrund der steigenden Anforderungen im Gesundheitswesen sowie der fortschreitenden Akademisierung und Professionalisierung der Pflegeberufe zu betrachten. Da sich die gesellschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen kontinuierlich wandeln, steigt der Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften in der Pflegeausbildung stetig weiter an. Um dieser wachsenden Nachfrage gerecht zu werden, wurde der Zertifikatskurs „Pädagogisch-didaktische Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe (pädik)“ ins Leben gerufen. Dieses Weiterbildungsangebot richtet sich gezielt an Fachkräfte aus dem Gesundheits- und Pflegebereich, die sich in berufspädagogischer Hinsicht weiterqualifizieren möchten, um eine Lehrtätigkeit an Pflegeschulen aufzunehmen oder zu optimieren.

Der Zertifikatskurs wurde auf Initiative des Regierungspräsidiums Hessen entwickelt, um den steigenden Bedarf an qualifizierten Berufspädagoginnen und Berufspädagogen im Bundesland zu decken. In der bisherigen Praxis war es erforderlich, dass Interessierte sich für ein pflegepädagogisches Studium immatrikulieren, um die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Dies stellte viele Fachkräfte jedoch vor erhebliche Herausforderungen, da ein vollwertiges Studium sowohl zeitlich als auch organisatorisch schwer mit einer bestehenden Berufstätigkeit zu vereinbaren ist. Besonders Absolventinnen und Absolventen pflegewissenschaftlicher Studiengänge, die eine

1 Weitere Informationen zum Angebot unter: <https://www.kompetenzcampus.de/zertifikatsprogramme/paedik> [08.04.2025].

Lehrtätigkeit an Pflegeschulen anstreben, stehen vor der Herausforderung, dass ihnen fundierte Kenntnisse in Pädagogik, Didaktik und Methodik fehlen. Mit dem neuen Zertifikatskurs wird diesem Bedarf Rechnung getragen, indem ein praxisnahes und flexibles Weiterbildungsangebot geschaffen wurde, dass sich gezielt an den Bedarfen der Lernenden sowie den formalen Anforderungen des Regierungspräsidiums orientiert.

2. Zielgruppe des Angebots

Der Zertifikatskurs richtet sich primär an Absolventinnen und Absolventen pflegewissenschaftlicher oder pflegfachlicher Bachelor- oder Masterstudiengänge, die bereits über eine abgeschlossene Pflegeausbildung verfügen und eine Lehrtätigkeit an hessischen Pflegeschulen anstreben. Diese Zielgruppe benötigt eine gezielte Nachqualifizierung in verschiedenen Bereichen der Berufspädagogik, um die formalen Qualifikationsanforderungen der hessischen Verordnung über die Ausbildung an Pflegeschulen (PflegeschulenV) zu erfüllen. Dazu gehören insbesondere Kenntnisse in allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik Pflege, Methodik zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie praktische Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit. Durch den Zertifikatskurs erhalten die Teilnehmenden eine fundierte Weiterbildung, die sie optimal auf ihre zukünftigen Aufgaben als Lehrkräfte an Pflegeschulen vorbereitet.

3. Didaktisches Design

Das didaktische Konzept des Zertifikatskurses wurde bewusst flexibel und praxisnah gestaltet, um den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Der Kurs wird in Form eines Online-Programms angeboten, der es den Teilnehmenden ermöglicht, ihr Lerntempo selbst zu bestimmen und den Lernprozess optimal mit ihren beruflichen und persönlichen Verpflichtungen zu vereinbaren. Durch eine Kombination aus theoretischen Grundlagen und praxisorientierten Modulen wird sichergestellt, dass die erworbenen Kenntnisse direkt in der Lehrtätigkeit angewendet werden können.

Zusätzlich zu den Selbstlernphasen sind regelmäßige Präsenzveranstaltungen vorgesehen, die den Austausch zwischen den Teilnehmenden sowie die interaktive Bearbeitung inhaltlicher Fragestellungen ermöglichen. Diese Präsenzphasen dienen nicht nur zur Vertiefung theoretischer Inhalte, sondern auch zur Durchführung praktischer Übungen, zum kollegialen Austausch und zur Prüfungsabnahme. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Teilnehmenden nicht nur Wissen erwerben, sondern es auch praxisnah anwenden und weiterentwickeln können.

4. Lessons Learned

Die Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der Berufspädagogik ist ein zentrales Anliegen der Hochschul- und Berufsbildung. Durch innovative Programme, wie den Zertifikatskurs „pädagogik“, wird die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen gefördert und Fachkräften ein flexibler Zugang zur berufspädagogischen Weiterbildung ermöglicht. Insbesondere die Online-Struktur des Programms bietet den Vorteil, dass die Teilnehmenden ihre Lernzeiten individuell gestalten können. Dies erleichtert die Vereinbarkeit von Weiterbildung und Berufstätigkeit und fördert kontinuierliches, selbstbestimmtes Lernen.

Allerdings bringt diese Flexibilität auch Herausforderungen mit sich. Die erfolgreiche Teilnahme an einem Online-Programm erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation, Disziplin und Zeitmanagement. Zudem sind bestimmte technische Voraussetzungen erforderlich, um die digitalen Lernplattformen effektiv nutzen zu können. Für Teilnehmende mit begrenzten technischen Ressourcen oder geringen Vorkenntnissen im Bereich des E-Learnings kann dies eine zusätzliche Hürde darstellen, die es durch geeignete Unterstützungsangebote zu überwinden gilt.

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Das pädik-Programm zeigt, wie hochschulische und berufliche Weiterbildung sinnvoll miteinander verzahnt werden können, bzw. die Grenzen verschwimmen. Es dient als Modell für ähnliche Programme in anderen Fachrichtungen, die eine Kombination aus theoretischem Wissen und praktischer Anwendung erfordern. Die flexible Online-Struktur ermöglicht eine Anpassung an verschiedene Zielgruppen und Bedürfnisse, was das Potenzial für den Einsatz in unterschiedlichen Bildungsbereichen erhöht. Zudem fördert es die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, indem es Fachkräften ohne pädagogischen Hintergrund den Einstieg in die Lehrtätigkeit ermöglicht. Insgesamt stellt das Zertifikatsprogramm ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung dar, das den aktuellen Anforderungen des Bildungsmarktes gerecht wird und einen wertvollen Beitrag zur Qualifizierung von Lehrkräften im Gesundheitswesen leistet.

KOMBiH – innovative Matrix zur Qualifizierung im Batteriesektor

Abstract

Das 2023 gestartete Verbundvorhaben KOMBiH (Laufzeit fünf Jahre) fördert transdisziplinären Kompetenzaufbau für die Batteriezellfertigung in der Hauptstadtregion. Im Zusammenspiel von TU Berlin, BTU Cottbus-Senftenberg, IBBF, iftp im bfw und ZWW BTU entstehen modulare, zertifizierbare Weiterbildungspfade, die berufliche und akademische Qualifizierungsniveaus lückenlos verknüpfen. Dieses transdisziplinäre Konzept legt den Grundstein für eine nachhaltige Fachkräfteinfrastruktur im dynamischen Batteriesektor.

1. Einleitung

Für den neu entstehenden Batteriesektor ist ein transdisziplinärer Kompetenzaufbau erforderlich. Um diesem Bedarf gerecht zu werden, fördert das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK) sechs sogenannte „Batterie-Kompetenz-Trios“. Diese Verbünde bestehen aus Unternehmen, Bildungsträgern und Forschungseinrichtungen, die gemeinsam Kompetenzen für den Batteriesektor aufbauen. Eines dieser Projekte ist das Verbundvorhaben „KOMBiH – Kompetenzaufbau für Batteriezellfertigung in der Hauptstadtregion“¹, das 2023 gestartet ist und über fünf Jahre läuft. Die Koordination übernimmt das Institut für Betriebliche Bildungsforschung Berlin (IBBF), während die wissenschaftliche Begleitung durch die Technische Universität Berlin (TU Berlin) und die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) erfolgt. Als Bildungsträger sind das IBBF, das Berufsfortbildungswerk (bfw) sowie das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der BTU eingebunden. Die Anbindung an die Wirtschaft sichern die Innovationscluster Verkehr, Mobilität und Logistik sowie Energietechnik Berlin-Brandenburg. Zudem unterstützen 33 weitere Partner aus Industrie, Hochschulen und Kammern das Vorhaben.

Das KOMBiH-Konsortium identifiziert die Kompetenz- und Weiterbildungsbedarfe der Beschäftigten, entwickelt die notwendigen Qualifizierungsangebote und führt diese Qualifizierungen durch. Bereits während der Antragstellung wurden die unterschiedlichen Anforderungen der beteiligten Akteure an die berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung sichtbar. Dies machte ein in sich durchlässiges Gesamtkonzept notwendig. Diese Dringlichkeit wurde auch gegenüber dem Fördermittelgeber betont und nur in diesem einen Verbund durch- und umgesetzt. Als Basis dient eine innovative Qualifizierungsmatrix, die den diversen Bildungs- und Erwerbsbiografien

1 Weitere Informationen zum Projekt unter: <https://kombih.de/> [08.04.2025].

von Beschäftigten Rechnung trägt und die Durchlässigkeit der beruflichen und wissenschaftlichen Weiterbildungen sichert.

2. Ausgangslage und Zielgruppe des Angebots

Im sich dynamisch entwickelnden Batteriesektor bestehen Kompetenzlücken aufgrund heterogener Qualifikationsniveaus der Beschäftigten, die sich über die Niveaus 3 bis 7 des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR) erstrecken. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung ist bisher kaum vorhanden. Diese strukturelle Fragmentierung behindert die Entwicklung flexibler und skalierbarer Qualifizierungsangebote. Es fehlen aktuelle wie passgenaue Lösungen, die den Bedarfen von Beschäftigten und deren (Lernzeit-)Budgets gerecht werden, sowie tragfähige Ansätze zur Überwindung dieser Barrieren (BfB, 2020).

3. Didaktisches Design

Hier setzt das Projekt „KOMBiH – Kompetenzaufbau für Batteriezellfertigung in der Hauptstadtregion“ an: Zusammen mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der BTU Cottbus Senftenberg und dem Institut für Betriebliche Bildungsforschung (IBBF) hat das Institut für Training, Forschung und Projekte (iftp) im bfw eine innovative Qualifizierungsmatrix als Basis für Lehr- und Lernkonzepte entwickelt (Schwedt-Binkowski et al., 2024).

Diese Matrix beschreibt den konzeptionellen Ansatz des Projekts, berufliche Qualifizierung als durchlässiges, flexibles System zu denken, das den diversen Bildungs- und Erwerbsbiografien von Beschäftigten und ihren komplexer werdenden beruflichen Tätigkeitsbereichen gerecht wird. Unterschiedliche Bildungspfade zeigen innerhalb der Matrix Wege für vergleichbare (Anrechnung/Anerkennung), anschlussfähige und zertifizierte Hochschul- und Kammer-Abschlüsse auf. Indem Forschende ihre Expertise im Bereich der Batterietechnologie systematisch an Fachkräfte im Batteriesektor weitergeben und Bedarfe aus der Praxis diskutieren, wird die Transferdimension ausgefüllt und der wechselseitige Wissenstransfer konkretisiert.²

Leitgedanke bei der Matrixentwicklung war die Kompatibilität der zu entwickelnden Bildungsangebote und -formate:

- mit den vorhandenen Qualifizierungsniveaus der Beschäftigten,
- den bestehenden und perspektivischen Qualifizierungsbedarfen der Unternehmen,
- und den realen zeitlichen, personellen und finanziellen Budgets für Qualifizierungen.

2 <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work/> [13.05.2025].

Das Lerndesign berücksichtigt dabei folgende Kriterien:

1. **Inhalt:** Die Formate vermitteln grundlegende und vertiefende Fach- und Führungskompetenzen.
2. **Wissenstransfer:** Die Formate zielen auf einen wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfer in Forschung und Entwicklung (FuE) ab.
3. **Ort:** Die Formate finden in gut erreichbaren Bildungsstätten bzw. virtuellen Kursräumen statt.
4. **Zeit:** Die Formate passen sich in die geringen verfügbaren Zeitbudgets ein.
5. **Kosten:** Die Formate sind auch für kleine und mittlere Unternehmen erschwinglich.
6. **Zielgruppe:** Die Formate adressieren spezifische berufliche bzw. akademische Zielgruppen.
7. **Niveau:** Die Lernziele orientieren sich an den Qualifikationsniveaus der Beschäftigten.
8. **Didaktik:** Die Formate beinhalten sowohl digitale als auch Präsenzformate.
9. **Systematik:** Die Weiterbildungsangebote führen zu anerkannten, zertifizierten Abschlüssen.
10. **Förderung:** Die Formate sind kompatibel zu vorhanden Fördersystemen (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung AZAV).

Dieser Ansatz beruht auf der Analyse von

- aktuellen Forschungs- und Entwicklungsergebnissen in Fachpublikationen,
- aktuellen Arbeitsmarkt-, Batteriesektor- und Weiterbildungsstudien,
- ca. 20 leitfadengestützten Interviews mit Vertreter*innen aus Unternehmen mit Batteriebezug,
- über 100 Stellenanzeigen mit Batterie-Tätigkeitskontext,
- über 250 auf dem Bildungsmarkt buchbaren Bildungsangeboten.

Die Batteriebranche zeigt sich derzeit als hochdynamisch auch in Berlin und Brandenburg. So heterogen wie die agierenden Unternehmen sind, so divers sind die beruflichen Qualifikationsniveaus der dort Beschäftigten. Die grundlegenden Qualifizierungsbedarfe bestehen im Bereich der DQR-Niveaus 3 bis 7 und über eine Vielzahl beruflicher Tätigkeitsbereiche hinweg.

Die Herausforderung besteht darin, ein modular angelegtes Qualifizierungsprogramm passgenau und situativ auf die konkreten Bedarfe der jeweiligen beruflichen Beschäftigtengruppen zuzuschneiden. Die Qualifizierungsmatrix veranschaulicht dabei den Brückenschlag zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung. Sie bildet die Grundlage für zertifizierungsfähige Weiterbildungsangebote für die Beschäftigten. Voraussetzung für eine Zertifizierung ist, dass die Module die definierte Anzahl an Lerneinheiten ergeben und die Kriterien der jeweiligen DQR-Niveaus erfüllen. Sollten Teilnehmende bereits Kompetenzen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten entwickelt haben, können diese angerechnet werden.

Die Qualifizierungsmatrix folgt sowohl einer curricularen Idee als auch der eines sammelnden Containers und setzt sich aus den folgenden Modulen zusammen:

- **Grundlagenmodul Batterie-Basiswissen** – grundlegende Fachkompetenzen für Fachkräfte, DQR 3 bis 6
- **Praxismodule Industrie und Handwerk** – vertiefende fachpraktische Kompetenzen für Fachkräfte, DQR 3 bis 4
- **Brückenmodule Industrie und Handwerk** – vertiefende fachtheoretische und -praktische Kompetenzen für Fachkräfte, DQR 5
- **Impulsmodul Batterie-Power-Hour** – fachübergreifende Kompetenzen für Fach- und Führungskräfte, DQR 5 und höher
- **Vertiefungsmodule Management und Technologie** – transformative und technologische Kompetenzen für Führungskräfte, DQR 6 und höher

Seit 2024 werden auf dieser Basis Qualifizierungen des Grundlagen- und Impulsmoduls und unternehmensspezifische Inhouse-Kurse als partizipative Veranstaltungsformate pilotiert. Das Qualifizierungsprogramm 2024 umfasste drei Formate: die sechsteilige Online-Kursreihe „Batterie-Basiswissen für Fachkräfte in der Industrie“, sechs Online-Termine der „KOMBiH Power Hour“ und zwei Inhouse-Qualifizierungen bei Unternehmen. An den 14 Qualifizierungsformaten haben 400 Personen aus 80 Organisationen – darunter 34 Unternehmen – teilgenommen. Das Grundlagenmodul „Batterie-Basiswissen für Fachkräfte in der Industrie“ vermittelt grundlegende Fachkompetenzen entlang der gesamten Batterie-Wertschöpfungskette. Die Zielgruppe umfasst in der Industrie Beschäftigte mit gewerblich-technischer Ausbildung oder direktem Bezug zu Batterien und Batteriesystemen. Behandelt werden die Themengebiete Grundlagenwissen, Produktion, Anwendungsfelder, Logistik, Handling, Recycling und zirkuläre Wertschöpfung. Die Teilnehmenden können dafür Teilnahmebestätigungen und bei erbrachter Prüfungsleistung Zertifikate mit nachgewiesenen Leistungspunkten (nach ECTS auf der Niveaustufe 6) erhalten, technisch umgesetzt als digitale Badges (HRK, 2020).

4. Lessons Learned

Aus der begleitenden Evaluation der Kursreihe ging hervor, dass das formale Qualifikationsniveau der Teilnehmenden in den Bereichen der DQR-Niveaus 4 bis 8 lag. Eine Konzentration ist im Bereich der DQR-Niveaus 6 und 7 festzustellen und damit den beruflichen bzw. akademischen Abschlüssen des Meisters/Betriebswirts bzw. Bachelors/Masters zuzuordnen. An akademischen Abschlüssen waren die klassischen MINT-Fächer sowie Abschlüsse im Bereich der Wirtschaftswissenschaften vertreten. Der Blick auf die beruflichen Abschlüsse zeigte, dass diese im Wesentlichen im gewerblich-technischen Bereich lagen. Es handelt sich bspw. um Techniker*innen und Fachmeister*innen, aber auch – in der Fachrichtung Chemie – um Chemielaborant*innen. Trotz der sehr unterschiedlichen DQR-Niveaus der Teilnehmenden gaben über 80 Prozent an, dass das Anforderungsniveau genau richtig gewesen sei. Etwa 90 Prozent bejahten die Aussage „Es hat sich für mich gelohnt, die Veranstaltung zu be-

suchen.“ Die positive Gesamteinschätzung der Kurse spiegelt sich darin wider, dass 99 Prozent der Teilnehmenden die Kurse weiterempfehlen.

Für die Zielgruppe der Fach- und Führungskräfte kleiner und mittelständischer sowie Industrieunternehmen, die als Akteur*innen im Batterie-Sektor tätig sind oder diesen perspektivisch erschließen wollen, findet ergänzend das Impulsmodul „KOMBiH-Power-Hour“ statt, das fachübergreifende Kompetenzen in verschiedenen Themenfeldern des Batterie-Ökosystems vermittelt. In den 45-minütigen Online-Impulsen werden Batterie-Spezialthemen wie die EU-Batterieverordnung, Entwicklungslinien in der Batterieforschung oder Unternehmensstrategien im Batteriesektor von Fachexpert*innen vorgestellt und diskutiert.

Aufgrund der positiven Resonanz auch über die Hauptstadtregion hinaus werden das Grundlagen- und Impulsmodul 2025 fortgesetzt. Beide Formate werden kontinuierlich evaluiert und weiterentwickelt. Zwei Inhouse-Qualifizierungen wurden in Präsenz in Unternehmen als sogenannte adaptive Batterie-Qualifizierungen durchgeführt, um spezifische Fach- und Führungskompetenzen im Batterie-Sektor zu vermitteln. Auch hier waren die beruflichen Qualifikationsniveaus der Beschäftigten sehr heterogen, was die Verschränkung von akademischen und beruflichen Weiterbildungsansätzen bei der Kursdurchführung erforderlich machte.

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Die im Projekt KOMBiH entwickelte Matrix zeigt eine wegweisende Struktur für die Entwicklung und Durchführung von Qualifizierungen im Batteriesektor, als sektorenverbindende Schlüsseltechnologie. Die Matrix überwindet Barrieren zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung, schließt Kompetenzlücken auf den DQR-Niveaus 3 bis 7 und bietet flexible, lernplattformbegleitete und skalierbare Bildungsangebote. Weitere ergänzende, asynchrone Selbstlerneinheiten inklusive Wissensabfrage sind geplant. Technologien wie Extended Reality (XR), interaktive Anwendungen und KI-unterstützte Lehr- und Lernangebote werden zukünftig die Erstellung der Qualifizierungsprogramme unterstützen. Die Matrix bildet die Basis der Lernarchitektur für zertifizierbare Weiterbildungsangebote. Teilnehmende können bereits erworbene Kompetenzen anrechnen bzw. anerkennen lassen. In der Entwicklungsphase befinden sich derzeit die Konzepte für die Praxis-, Brücken- und Vertiefungsmodule. Im weiteren Projektverlauf werden weitere berufliche Zielgruppen mit ihren spezifischen Qualifizierungsbedarfen in den Blick genommen: Betriebliches Bildungspersonal, Fach- und Führungskräfte mit im Ausland erworbenen Abschlüssen und Quereinsteigende. In Planung sind bedarfsorientierte, möglichst passgenaue Qualifizierungsangebote für Beschäftigte in Industrieunternehmen und Handwerksbetrieben, bspw. in den Bereichen Kraftfahrzeug und Sanitär, Heizung und Klimatechnik. Im Service liegen noch große Potenziale, die mittels Kompetenzaufbau im Bereich Batterie-Basiswissen zu heben sind. Wie groß die Beiträge zur Energie- und Mobilitätswende, beschrieben als wertschöpfende Potenziale vom Rohstoff bis zum Recycling

von Batterien sind, wird sich auch in den Weiterbildungsangeboten abbilden, die in den kommenden Jahren dazu vom Konsortium entwickelt und durchgeführt werden.

Literatur

- BfB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). *Empfehlungen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vom 1. September 2020*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/BIBB_Empfehlungen_Durchlaessigkeit_1.9.2020.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifizierungen. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- Schwedt-Binkowski, V., Herkula, H., Rödl, S., Geisthardt, M., & Bartholomäus, H. (2024). *Zukunftsweisende Bildungswege: Die Qualifizierungsmatrix für den Batteriesektor*. <https://www.conftool.org/dgwf2024/sessions.php>

Lehrkräfteentwicklung im Rettungsdienst

Abstract

Die Lehrkräftebildung im Rettungsdienst erfolgt, wie auch in Teilen der Pflege, außerhalb der traditionellen Lehrendenbildung. Damit ergeben sich auch für die wissenschaftliche Weiterbildung besondere Potentiale. In diesem Praxisbeitrag wird daher das durchlässige Bildungsprogramm der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften (HaW) – Fakultät Gesundheitswesen vorgestellt.¹ Das Bildungsprogramm baut sich von Angeboten auf Ebene niedrigschwelliger Weiterbildungskurse und Microcredentials über das Zertifikatsprogramm „Fachdozent*in Leitstelle“ (Diploma of Basic Studies) bis hin zum berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Berufspädagogik und Management im Rettungsdienst B.Sc.“ und weiter zum Masterstudiengang „Berufspädagogik für Gesundheitsberufe M.A.“ auf.

1. Kontext

Die Lehrkräftebildung im Rettungsdienst unterscheidet sich – wie auch in anderen Gesundheitsfachberufen wie z. B. im Bereich der Pflege und Therapie sowie des Hebammenwesens deutlich von der traditionellen Lehrkräftebildung („Bachelor-Master-Vorbereitungsdienst-Struktur“). Während beispielsweise für eine Tätigkeit als Lehrperson in den Therapieberufen bislang zumeist kein akademischer Abschluss vorausgesetzt wurde, ist seit 2020 im Bereich der Pflege ein Nachweis eines abgeschlossenen, pflegepädagogischen Masterstudiums für die Übernahme des theoretischen Unterrichts zwingend erforderlich (§ 9 Abs. 1 PflBG).

Die Anforderungen an Lehrende im Rettungsdienst sind im Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (NotSanG) definiert. Demnach müssen Lehrkräfte an Schulen seit Inkrafttreten des NotSanG im Jahr 2014 sowohl fachlich als auch pädagogisch qualifiziert sein und eine entsprechende Hochschulausbildung für die Durchführung des theoretischen und praktischen Unterrichts besitzen (§ 6 NotSanG). Die ergänzenden Länderverordnungen setzen dabei nur partiell einen Masterabschluss voraus, wie es beispielsweise in Niedersachsen der Fall ist (§ 6 NSchGesVO). Für die praktische Ausbildung im Rettungsdienst sind Praxisanleitende verantwortlich, die neben einer Berufsausbildung zur/zum Notfallsanitäter*in und einer mindestens zweijährigen Berufserfahrung über eine sogenannte 300-stündige berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleitung verfügen müssen (§ 3 NotSan-APrV). Darüber hinaus unterliegen Praxisanleitende einer jährlichen Fortbildungsverpflichtung von 24 Stunden im Bereich der Berufspädagogik (§ 3 NotSan-APrV), wobei sowohl für die berufspädagogische Zusatzqualifikation als auch die Fortbildungen keine verbindlichen Vorgaben hinsichtlich der zu erwerbenden berufs-

1 Weitere Informationen zum Angebot finden Sie unter folgendem Link: <https://www.ostfalia.de/cms/de/g/weiterbildung/> [08.04.2025].

pädagogischen Kompetenzen und des Niveaus bestehen (Tschupke & Meyer, 2020, S. 27). Daraus ergibt sich im Bereich der Lehrendenentwicklung im Rettungsdienst einerseits eine heterogene Bildungslandschaft, andererseits zeigen sich im Kontext der Professionalisierung von Bildungsakteur*innen der rettungsdienstlichen Bildung besondere Potenziale für die wissenschaftliche Weiterbildung.

2. Zielgruppe der Angebote

Vor dem dargestellten Hintergrund wird deutlich, dass sowohl Lehrende für den theoretischen und praktischen Unterricht als auch Praxisanleitende über eine Ausbildung zur*zum Notfallsanitäter*in verfügen (müssen), um als Akteur*innen der rettungsdienstlichen Ausbildung aktiv werden zu dürfen. Daraus folgt unmittelbar, dass sie nach dieser ersten beruflichen Bildungsphase per Definition (KMK, 2001, S. 4) als Weiterbildungsteilnehmende bzw. -studierende die Hochschulangebote wahrnehmen – wenngleich es sich nicht selten um grundständige Bachelor- bzw. konsekutive Masterstudienangebote handelt. Für die Zielgruppen der berufspädagogischen, wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote ist eine unterschiedlich lange Berufserfahrung im Rettungsdienst charakteristisch. Besonders erwähnenswert scheint die hohe Identifikation mit dem Berufsbild der Notfallsanitäterin bzw. des Notfallsanitäters und der beruflichen Tätigkeit im Rettungsdienst. Viele Notfallsanitäter*innen verfügen nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, weshalb der Hochschulzugang in Niedersachsen auch über die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, die sogenannte 3-plus-3-Regelung (kfsn, 2025), erfolgt. Biografisch bedingt sind (angehende) Lehrkräfte und Praxisanleitende im Rettungsdienst zudem oftmals gefordert, berufliche sowie familiäre Verpflichtungen mit ihrer eigenen akademischen Weiterbildung zu vereinbaren. Aufgrund der angespannten Fachkräftesituation im Kontext der rettungsdienstlichen Bildung sind sie oft bereits vor Aufnahme eines Studiums oder währenddessen in berufspädagogischen Handlungsfeldern aktiv. Insgesamt lässt sich die Zielgruppe als hoch motiviert und beruflich eingebunden charakterisieren. Hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie ist festzustellen, dass sie zumeist noch keine direkten Berührungspunkte mit dem Hochschulsystem hatte.

An dieser Stelle setzt das durchlässige Bildungsprogramm der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HaW an, das nicht ausschließlich auf die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte mit einem Masterabschluss setzt, sondern auch pädagogisch tätigen Personen im rettungsdienstlichen Kontext die Möglichkeit bietet, sich zu qualifizieren. Die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsabschlüssen, die von niedrigschwelligen Weiterbildungskursen und Microcredentials bis hin zum Masterstudium reicht, wird hierdurch strukturell verankert. Damit ist es möglich, auch Zielgruppen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen und ihnen über kurze und gleichermaßen niedrigschwellige Weiterbildungsangebote den Übergang an die Hochschule zu erleichtern (Tabelle 1).

Die Formate orientieren sich an der Struktur der Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF, 2023). Für

die eingangs beschriebenen Zielgruppen wurden demnach die in Tabelle 1 dargestellten Angebote konzipiert.

Tabelle 1: Angebote im Kontext der Berufspädagogik im Rettungsdienst an der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HaW

Format (mit CP nach ECTS*)	Angebot	Zielgruppe	Anrechenbare CP (nach ECTS ***)
Weiterbildungskurse (ohne CP)	Berufspädagogische Fortbildung für Praxisanleitende	Praxisanleitende im Rettungsdienst (auch ohne HZB**)	keine
Microcredentials (3 x 5 CP)	Selbstlernkurse Berufspädagogik I, II und III	Notfallsanitäter*innen und pädagogisch tätige Personen im rettungsdienstlichen Kontext (auch ohne HZB**)	3 x 5 CP auf das Studienprofil Berufspädagogik des Bachelorstudiengangs (s. u.); dient gleichzeitig als Brücke hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen des Masterstudiengangs (s. u.)
Microcredentials (je 3 x 2 CP)	„Buchstabenkurse“ Notfallversorgung Field Supervision (in Planung)	Notfallsanitäter*innen u.w. (auch ohne HZB**)	3 x 2 CP auf den Wahlpflichtbereich des Bachelorstudiengangs (s. u.)
Diploma of Basic Studies (30 CP)	Fachdozent*in Leitstelle	Notfallsanitäter*innen u.w., welche in der Ausbildung tätig sind und neben der Leitstellenqualifikation über eine schulische HZB oder eine mindestens 2-jährige einschlägige Berufstätigkeit verfügen	30 CP auf das Studienprofil Berufspädagogik des Bachelorstudiengangs (s. u.)
Bachelorstudiengang (180 CP)	Berufspädagogik und Management im Rettungsdienst (B.Sc.) → Studienprofil Berufspädagogik	Notfallsanitäter*innen mit einer schulischen oder fachgebundenen HZB	60 CP für die Ausbildung zur* zum Notfallsanitäter*in
			Mit der Absolvierung des Studienprofils Berufspädagogik ist die Zulassungsvoraussetzung zum Masterstudiengang (s. u.) erfüllt
Masterstudiengang (120 CP)	Berufspädagogik für Gesundheitsberufe (M.A.)	Abschluss eines fachlich geeigneten Bachelorstudiums mit mindestens 180 CP oder einen diesem gleichwertigen Abschluss	

* CP = Credit Point(s) nach ECTS = European Credit Transfer System

** ohne HZB = keine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich

*** insofern die Zulassungsvoraussetzungen zu den betreffenden Studiengängen erfüllt sind

Darüber hinaus sind auch Gasthörer*innenschaften im Bachelor- sowie Masterstudiengang für Interessierte mit HZB möglich,² was künftig sowohl für angehende als auch für langjährig erfahrene Lehrkräfte im Rettungsdienst eine Möglichkeit sein kann, den Anschluss an aktuelle wissenschaftliche Diskurse zu gewinnen oder aber nicht zu verlieren.

3. Didaktisches Design

Die Angebote sind zumeist im Blended-Learning-Format konzipiert und umfassen Kontakt- sowie Distance-Zeiten, wobei die Kontaktzeiten geblockt sind, um den Vereinbarkeitsbedarfen der Zielgruppen gerecht zu werden. Dabei gründen die Angebote auf dem Flipped-Classroom-Konzept und folgen der Leitidee des Constructive Alignment. Vor allem im Bereich der Microcredentials sowie des Diploma of Basic Studies wird Wert auf Kleingruppen gelegt, um den individuellen Beratungsbedarfen der Weiterbildungsteilnehmenden gerecht zu werden. Als besonders zielgruppenorientiert kann in diesem Kontext auch die praxisorientierte Ausrichtung der Weiterbildungsangebote beschrieben werden. Durch die unmittelbare Einbindung von Erfahrungen der Teilnehmenden und Praxisbeispielen der rettungsdienstlichen Bildungspraxis, wird die theoretische Fundierung und wissenschaftlich-kritische Reflexion gängiger Bildungspraxis im Rettungsdienst von vielen Weiterbildungsteilnehmenden als fasslich und gleichzeitig bereichernd erlebt. Im Bereich der Weiterbildungskurse, der Microcredentials und des Diploma of Basic Studies sowie in Großteilen des Bachelorstudiums steht die monoprofessionelle Ausrichtung im Fokus. In einzelnen Modulen des Bachelorstudiums sowie im Masterstudium erfolgt hingegen eine interprofessionelle Öffnung des Formats hin zu einem gesundheitsberuflichen Kontext, was die Studierenden als wertvolle Perspektiverweiterung erleben.

4. Lessons Learned

Positiv

- Der niedrigschwellige Zugang zur berufspädagogischen Hochschulbildung im rettungsdienstlichen Kontext durch Weiterbildungskurse und Microcredentials sowie Wertschätzung der Berufserfahrung, gerade auch für Personen ohne schulische HZB, wirkt sich förderlich aus.
- Förderung des Übergangs in ein Studium: Ein erfolgreicher Weiterbildungsabschluss motiviert 30 % der Teilnehmenden, ein „größeres“ Format mit mehr CP zu wählen.
- Der Mix aus Kontakt- und Distance-Zeiten wird den Vereinbarkeitsbedarfen der Zielgruppe gerecht.

2 <https://www.ostfalia.de/cms/de/immatrikulation/gasthoererschaft/> [13.05.2025].

- Praxisnähe, Reflexion und theoretische Fundierung: Durch die zumeist starke berufliche Einbindung der Teilnehmenden gelingt ein vertiefter Praxis-Theorie- sowie Theorie-Praxis-Transfer.

Negativ

- Die Teilnehmenden, vor allem kurzweiliger Angebote, haben wenig Zeit im „System Hochschule“ anzukommen, so dass z. B. das wissenschaftliche Arbeiten oder der Umgang mit Fachliteratur als Hürden wahrgenommen werden.
- Ungeklärter Status: Bislang erhalten Weiterbildungsteilnehmende an niedersächsischen Hochschulen keinen oder nur sehr beschränkten Zugang zur Infrastruktur der Hochschule, was z. B. den Zugang zu den Ressourcen der Hochschulbibliothek deutlich einschränkt.
- Ressourcen: Sofern nicht die Arbeitgebenden für die Freistellung und Kosten der Weiterbildungsangebote aufkommen, werden die Gebühren von den Zielgruppen als Teilnahmebarriere beschrieben.

Neutral

- Je geringer die Erfahrung im hochschulischen Kontext, desto wichtiger ist der persönliche Kontakt und die systematische Begleitung durch Lehrende.

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Die noch sehr junge Disziplin der Lehrendenentwicklung im Rettungsdienst an Hochschulen birgt vielfältige Entwicklungspotenziale für die wissenschaftliche Weiterbildung. So sind seit Inkrafttreten des NotSanG im Jahr 2014 zwar vielfältige Bildungsangebote, vor allem auf Studiengangsebene, entstanden. Mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte im Rettungsdienst sowie die Vergleichbarkeit der Qualifikationen und Qualifikationsbedarfe zeigt sich jedoch eine überaus heterogene Landschaft rettungsdienstlicher Bildung, die für Zielgruppen kaum überschaubar ist. Folglich besteht der Wunsch nach Transparenz und Vereinheitlichung, was durch die föderalen Auslegungen und Vorgaben teils erheblich erschwert wird. Über die Landesgrenzen hinaus bieten jedoch Angebote mit niedrigschwelligen Zugängen, die die berufliche Erfahrung von Praktiker*innen würdigen, besondere Potenziale.

Literatur

DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (Hrsg.) (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

- kfsn – Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen (2025). *Studieren ohne Abitur. Fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung aufgrund beruflicher Vorbildung. Die 3 plus 3-Regelung*. <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/studienwahl/orientierung/studieren-ohne-abitur/berufliche-vorbildung-fachgebunden.html>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf
- Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Vorab-Onlinepublikation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 20(2), 27–33. <https://doi.org/10.4119/zhwb-3453>

Wissenschaftliche Weiterbildung für Lehrkräfte als hochschulisches Handlungsfeld

Abstract

In einem konsequent gedachten Drei-Phasen-Modell der Lehrkräftebildung mit Studium, Vorbereitungsdienst und Fort- und Weiterbildung bieten systematisch entwickelte und strukturierte Fort- und Weiterbildungsangebote einen wichtigen Baustein, damit Lehrkräfte neue Bildungsinhalte besser in den Unterricht integrieren, ihre individuellen Kompetenzen langfristig methoden- und inhaltsbezogen weiterentwickeln und neuen Anforderungen kompetent begegnen können. Während der Bereich der Fortbildung durch institutionelle Strukturen wie beispielsweise Landesinstitute sowie weitere Anbieter breit abgedeckt ist, können die Hochschulen im Kontext der Frage nach geeigneten, wissenschaftlich fundierten Weiterbildungsangeboten eine zunehmend aktive Rolle spielen. Hieraus resultieren im komplexen System Hochschule, auch mit seinen vielfältigen institutionellen Außenbeziehungen, verschiedene Herausforderungen: von der Bedarfsorientierung, den Anreizen für Wissenschaftler*innen, sich in der Lehrkräfteweiterbildung zu engagieren, über die Angebotsfinanzierung bis hin zur Governance.

Dieser Beitrag diskutiert die Rolle der Hochschulen im Kontext der Entwicklung wissenschaftlich fundierter Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte, insbesondere mit Blick auf strukturelle und angebotssystematische Fragen. Hierbei stellt sich die Frage sowohl nach Formaten als auch nach einer nachhaltigen Finanzierung dieser Angebote. Diskutiert wird, ob und in welchem Maße die Debatte um Formate kompakter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote produktive Implikationen für die Entwicklung bedarfsbezogener Angebote für Lehrkräfte haben könnte.

Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Rolle der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung in der perspektivischen Positionsbestimmung der Hochschulen im Aufgabenfeld Lebenslanges Lernen für Lehrkräfte.

1. Hintergrund und Bedeutung

Die Qualität von Schule und Unterricht hängt wesentlich von der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte ab.¹ Besondere Herausforderungen sind hierbei fehlende Lehrkräfte, insbesondere in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), die Altersstruktur der Lehrkräfte und eine sinkende Zahl von Lehramtsstudierenden bei gleichzeitig steigenden Schüler*innenzahlen.² Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands mit der entsprechenden Zuständigkeit der Länder ist die Fort- und Weiterbildungslandschaft für Lehrkräfte in Deutschland plural und he-

1 Fort- und Weiterbildung ist hierfür zwar notwendig, aber nicht hinreichend (Hattie, 2023). Entscheidend ist, dass Fort- und Weiterbildung unterrichtsbezogen und forschungsbasiert entwickelt wird.

2 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1009802/umfrage/anzahl-schueler-in-deutschland/> [04.04.2025].

terogen. Die konzeptionelle und strukturelle Verantwortung für die Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte, die in den verschiedenen Schularten unterrichten, tragen im Wesentlichen die Ministerien und ihren nachgeordneten Behörden.³ Verbunden hiermit ist eine komplexe institutionelle Arbeitsteilung, die auch eine vielfältige Zusammenarbeit mit Hochschulen einschließt. Weitere Akteure im Feld sind nicht nur der Bund, der sich beispielsweise mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) engagierte, sondern auch die Hochschulen selbst.

Obwohl das Lehramtsstudium als erste Phase der Lehrkräftebildung an den Hochschulen im Vordergrund steht, gewinnt dort zunehmend auch die Weiterbildung von Lehrkräften an Bedeutung. Getrieben wird diese Entwicklung sowohl bedarfsseitig, auch im Kontext der Vernetzung der Hochschulen mit dem Schulsystem als auch angebotsseitig auf der Grundlage von Forschung und Lehre der Hochschulen. Verschiedene institutionelle Entwicklungen, auch in Gestalt der Zusammenarbeit mit Ministerien und den ihnen nachgeordneten Behörden tragen hierzu zwar strukturbildend bei. Offen bleibt aber die Frage, ob ein übergreifendes System von Taxonomien und Systematiken einen Beitrag zu mehr Transparenz und einer schlüssigen Integration hochschulischer Weiterbildung in die individuelle Fort- und Weiterbildungsbiografie von Lehrkräften leisten könnte.

Ein Teil des Bedarfs resultiert hierbei aus der dynamischen Weiterentwicklung der Bildungspläne, die wiederum Ergebnis gesellschaftlicher und ökonomischer Transformations- und Transitionsprozesse sein können. Daneben entstehen aus dem Digitalisierungsdiskurs sowohl inhaltliche als auch methodische Bedarfe, die auch von den Schulen selbst oder staatlichen Akteuren wie Ministerien oder nachgeordneter Behörden an die Hochschulen herangetragen werden. Dazu kommt, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schulen zukünftig eher noch vielfältiger werden und gerade engagierte Lehrkräfte sich im konkreten Schulalltag einem hohen und komplexen Arbeitspensum mit bisweilen widersprüchlichen Anforderungen gegenübersehen.

Hochschulen können in diesem Kontext eine wachsende Rolle spielen, indem sie wissenschaftlich fundierte Weiterbildungsangebote bereitstellen. Damit würden die Hochschulen nicht nur die Deckung von Nachqualifizierungsbedarfen leisten, sondern auch mit kompakteren Angeboten zum Transfer neuester Inhalte und Methoden in den schulischen Unterricht beitragen.⁴ Denn der weit überwiegende Weiterbildungsbedarf scheint potentiell kompakter Natur jenseits größerer Zertifikatsformate oder berufsbegleitender Studiengänge. Eine auf die Bedürfnisse der Zielgruppe Lehrkräfte zugeschnittene wissenschaftliche Weiterbildung für die konkrete Berufspraxis in den Klassenzimmern kann hier konstruktiv entlasten.⁵ Und sie kann zudem eine posi-

3 Zu den institutionellen Strukturen der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte im föderalen System Deutschland (vgl. Daschner & Schoof-Wetzig, 2019).

4 Auch wenn die Fort- und Weiterbildungsplanung gleichzeitig einer noch weitergehenden empirische Basis zur Identifikation relevanter Erfolgsfaktoren bedarf (Johannmeyer & Cramer, 2021).

5 Vgl. hierzu auch „Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden“ der Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten> [13.05.2025].

tive und motivierende Erfahrung von „Wissenschaft“ und „Wissenschaftlichkeit“ vermitteln.

2. Herausforderungen für Hochschulen als aktive Anbieter von Weiterbildung in Kontext einer institutionellen Arbeitsteilung

Um einen Beitrag zur Deckung von Bedarfen mit adäquaten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten leisten und ein aktivere Rolle in der institutionell komplexen Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte spielen zu können, müssen sich Hochschulen mit drei wesentlichen Herausforderungen auseinandersetzen: Finanzierung, Formaten und Inhalten.

2.1 Finanzierung

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen muss in der Regel vollkostendeckend angeboten werden (Maschwitz et al., 2017). Entgelt- oder gebührenpflichtige Fort- und Weiterbildungen werden von Lehrkräften jedoch oft nur zögerlich angenommen. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Fort- und Weiterbildungen zwar der individuellen beruflichen Weiterentwicklung dienen, jedoch gleichzeitig im gemeinschaftlichen Interesse einer Schule sind, was den Lehrkräften sehr wohl bewusst ist. Deshalb zeigen viele Lehrer*innen keine individuelle Zahlungsbereitschaft, sondern erwarten kostenfreie Fort- und Weiterbildungsangebote (GEW, 2017). Entsprechend benötigen Hochschulen Dritt- oder Sondermittel, um Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte zu entwickeln und durchzuführen. Zugleich müssen für Wissenschaftler*innen Anreize gesetzt werden, sich in der Weiterbildung für Lehrkräfte zu engagieren. Eine zeitlich begrenzte, angebotsbezogene Dritt- oder Sondermittelfinanzierung wiederum stellt die Hochschulen vor die Herausforderung einer nachhaltigen Etablierung von Strukturen, um nicht immer wieder von Neuem Rahmenbedingungen für die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten entwickeln zu müssen. Die vom BMBF finanzierte Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) hat an den Hochschulen, die gefördert wurden, Struktur- und Organisationsbeiträge geleistet. Jedoch stand die dritte Phase der Lehrkräfteausbildung dort nicht im Mittelpunkt.⁶ Angesichts einer fehlenden Grundfinanzierung besteht also die Frage, wie die Hochschulen einer bedarfsbezogenen Rolle als Weiterbildungsanbieter für Lehrkräfte langfristig gerecht werden können.

6 Die QLB betont im Sinne des lebenslangen Lernens die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte sich kontinuierlich weiterqualifizieren. Nur so können Lehrkräfte den sich wandelnden Anforderungen im Bildungsbereich gerecht werden. Dies erfordert auch eine Verzahnung der dritten Phase der Lehrkräftefort- und weiterbildung mit der ersten und zweiten Phase, also Lehramtsstudium und Referendariat. Weitere Informationen unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de> [13.05.2025].

2.2 Formate

Die Formate und Strukturen hochschulischer Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte sind heterogen und nicht einheitlich strukturiert. Die naheliegende bolognakompatible Kanonisierung würde zu einem optimierten Nachvollzug der Anforderungen, Inhalte und Lernergebnisse beitragen. Diese würde auch den Weg zu einer digitalen Abbildung ebnen, wie sie im Projekt Europass auf EU-Ebene angestrebt wird.⁷ Auch folgt die Vielzahl existierender Formate weder einer standardisierten Taxonomie noch einer Systematik. Eine bessere Nachvollziehbarkeit trägt auch zu einer schlüssigeren Abbildung von Weiterbildungswegen bei. So würden Weiterbildungswege von Lehrkräften einerseits transparenter abgebildet und andererseits bedarfsgerechter ausgerichtet. Denn Bedarfsorientierung heißt auch, Weiterbildungswege in aktuellen und künftigen Angeboten zu berücksichtigen.

2.3 Inhalte

Lehre mit Forschungsbezug, wie sie wissenschaftliche Weiterbildung bietet, ermöglicht den Transfer neuester Inhalte und Methoden in Praxisfelder, also auch in das Handlungsfeld Schule. Dieser Wissenschaftsbezug begründet sowohl bedarfs- als auch angebotsbezogen die Rolle der Hochschulen im System der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte. Mit Blick auf inhaltliche Angebote der Hochschulen selbst ist ein ergänzendes oder begleitendes Weiterbildungsangebot zur inhaltsbezogenen Didaktik dabei ein Erfolgsfaktor. Dies ist auch im Kontext kompakter, kleinformatiger Weiterbildungsangebote möglich und in diesem Sinne konsequent bedarfsbezogen.

3. Entwicklung hochschulischer Weiterbildungsangebote

Mehrere Aspekte sind im Kontext des Bedarfs- und Angebotsbezugs bei der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte, gerade auch in Zusammenarbeit mit den nicht-hochschulischen Akteuren, relevant. Erstens ist Schule inhaltlich ein dynamischer, gesellschaftlich komplexer Raum. Inter- und transdisziplinäre Entwicklungen in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen führen im Wechselspiel mit veränderten Bildungsbedarfen zur inhaltlichen Weiterentwicklung von Unterrichtsfächern oder auch zu neuen Fächern und Fächerstrukturen. Hinzu kommen fach- und themenbezogene Felder mit Querschnittsdimension. Beispiele sind das Fach Informatik oder das Thema Klimawandel.

Zweitens ist zu erwarten, dass Lehrkräfte vor dem Hintergrund komplexer Bildungspläne, neuer Unterrichtskonzepte, neuer Anforderungen an Unterrichtsinhalte und der dynamischen Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen zunehmend auch an wissenschaftlicher Weiterbildung interessiert sind. Denn diese bietet den Zu-

⁷ <https://europass.europa.eu/de/what-europass-1/allgemeine-und-berufliche-bildung> [13.05.2025].

gang zu neuesten Inhalten und Methoden. Im Sinne von Unterrichtseffektivität gehen diese Bedarfe dann einher mit dem Wunsch, sich komplementär mit pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten zu befassen, um Wege für eine unmittelbare Integration der Weiterbildungsinhalte in den Unterricht kennenzulernen.⁸ Hierdurch öffnen sich zudem Perspektiven für die hochschulartenübergreifende Zusammenarbeit. Voraussetzung sind allerdings zielgerichtete Anreizsysteme wie beispielsweise Unterrichtsbefreiung oder laufbahnbezogene Vorteile, die eine Teilnahme attraktiv machen.

Drittens können Hochschulen im Sinne einer institutionellen Arbeitsteilung das Spektrum der von anderen institutionellen Akteuren verantworteten Fort- und Weiterbildungsangebote sinnvoll ergänzen. Die Expertise der Hochschulen in Lehre und Forschung bildet hierfür die Basis.

Viertens muss sich Schule vielfältigen Aufgaben und Anforderungen stellen. Dies wird nicht nur durch eine Welt multipler Krisen verstärkt, sondern auch durch gesellschaftliche Debatten beeinflusst, die sich aus der Auseinandersetzung mit den verschiedenen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen im Schulkontext ergeben. So stellen beispielsweise die Themenfelder Digitalisierung und Digitalität oder der Mangel an Lehrkräften in den MINT-Fächern die Schulen vor große Herausforderungen. Auch die Realität von Schule in einer Gesellschaft mit erheblicher Migration – also einer spezifischen Dimension von Heterogenität und Diversität im Klassenzimmer (Schanz, 2025) – kann bei der Entwicklung hochschulischer Weiterbildungsangebote berücksichtigt werden. Denn nicht nur eine wachsende Zahl von Schüler*innen ist durch einen Migrationshintergrund gekennzeichnet, sondern auch die Seite der Lehrkräfte (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025; Bergmüller-Hauptmann et al., im Druck). Daraus erwachsen spezifische kulturelle und sprachliche Implikationen für Weiterbildungskonzepte. Hochschulen können hier durch wissenschaftlich fundierte Angebote wichtige Beiträge leisten, Lehrkräfte gezielt weiterzubilden.

Fünftens sollten mit Bezug auf das Bucharest Communiqué (EHEA, 2012) auch hochschulische Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte konsequent bolognakompatibel gedacht werden. Denn Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte führen den Bologna-Prozess im Sinne des lebenslangen Lernens konsequent zu Ende. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) trug in den vergangenen Jahren durch ihr Transparenzraster (DGWF, 2023; vgl. auch Maschwitz et al., 2025) wesentlich dazu bei, die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung unterhalb von Studiengängen zu strukturieren (Klenk et al., 2017). Das jüngst integrierte Angebotsformat Microcredential⁹, das gleichzeitig auch als Abschluss fungieren kann, erweiterte hierbei wesentlich die Flexibilität für kleine, kompakte Weiterbildungsangebote, ohne auf den Regelungs- und Qualitätssicherungsrahmen des European Credit Transfer System (ECTS) verzichten zu müssen. Bei konsequenter digitaler Abbildung der formalen Anforderungen solcher Angebote zum Beispiel in einem Lernmanagementsystem mit Hilfe von Badges als Basis für die Vergabe von ECTS-Credits bie-

8 Dies zeigen beispielsweise Sorg et. al (2023) für eine umfangreiche Nachqualifizierung, die auf die Reduzierung des Lehrkräftemangels in Informatik in Baden-Württemberg zielt.

9 In Deutschland trieb die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den Diskurs zu Microcredentials voran (HRK, 2020). Zu Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung siehe auch Altherr und Wacker (2024) sowie Bravo Granström et al. (2025).

ten Microcredentials ein optimales Instrument für die Entwicklung von Angeboten für komplexe, kleinteilige Bedarfe.¹⁰ Die Kanonisierung kleiner und kompakter hochschulischer Weiterbildungsangebote öffnet Lehrkräften – auch durch Kumulation und Kombination – neue Weiterbildungswege. Gleichzeitig können kleinteiligere Angebote in einem definierten Abschlussformat unterhalb von Studiengängen auch zur Unterrichtsberechtigung eines Faches führen. Dadurch kann dem Lehrkräftemangel zum Beispiel in Fächern wie der Informatik begegnet werden. Um Lehrkräfte für diese Weiterbildungswege zu motivieren, muss zudem ein Anreizsystem für die Teilnahme an entsprechenden Angeboten existieren.

Sechstens zeigt gerade ein Blick auf die Nachqualifizierungsprogramme in Feldern des Lehrkräftemangels eine erhebliche Vielfalt in den verschiedenen Bundesländern. Eine Standardisierung von Taxonomien und Strukturen hochschulischer Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte unterhalb des Formats weiterbildender Studiengänge könnte dazu beitragen, prototypisch gedachte Konzepte mit moderatem Aufwand und überschaubaren finanziellen Mitteln für andere Schularten oder auch andere Bundesländer adaptierbar zu machen. Die transferierbaren Prinzipien würden sich auch aus der strukturellen Rahmung kleinteiliger Angebote auf der Grundlage des DGWF-Transparenzrasters ergeben. Dies schließt Lernpfade als Ergebnis von Good-Practice-Referenzen für die Governance von Angeboten ein. Denn hierfür effektive und effiziente Modelle zu identifizieren und zu erproben, ist eine komplexe organisationale Aufgabe – sind doch die zentralen und dezentralen Akteure auf Hochschuleseite einerseits und die ministeriellen, behördlichen und schulischen Akteure andererseits hier in vielfältiger Weise involviert.

Siebtens bieten hochschulische Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte Impulse und Rückkopplungen: Diese reichen von Impulsen für Lehramtsstudierende durch die Vernetzung mit Schulen, Referendar*innen und Lehrkräften über Impulse für die universitäre Lehre im Lehramtsstudium bis hin zu Beiträgen zu hochschulischen Transferkonzepten oder Werbung für die hochschulischen Studienangebote durch Lehrkräfte als Multiplikator*innen.

4. Der Beitrag der DGWF zum Arbeitsfeld Lehrkräfteweiterbildung

Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2020) betont mehrere Bereiche, in denen die Hochschulen eine relevante Rolle in der Weiterbildung von Lehrkräften spielen können: So ergibt sich aus der Wissenschaftsbasierung von Weiterbildungsangeboten eine Handlungs- und Gestaltungsrolle – auch für die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung¹¹ – insbesondere mit Bezug auf ihre Kompetenzen als Intermediäre. Ein

¹⁰ Microcredentials als Format und Abschluss sind konzeptionell nicht auf den Hochschulraum beschränkt. Denkbar wäre, dass auch andere Akteure in der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte Microcredentials umsetzen. Dies böte eine Perspektive für eine Systeme übergreifende Klassifizierung und Verschränkung kleinteiliger Weiterbildungsangebote einschließlich einer digitalen Abbildung.

¹¹ In der DGWF sind diese Einrichtungen in der Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) repräsentiert.

weiterer Bereich ist die Qualitätssicherung. Neben der bildungswissenschaftlichen Begleitung kann auch hier Input aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen, die sich umfassend der Frage der Qualität sichernden Begleitung berufsbegleitender Angebote gestellt hat. Die DGWF hat hierzu wiederholt wesentliche Beiträge geleistet und Diskurse organisiert.

Zudem können Hochschulen einen Beitrag zur Vernetzung unterschiedlichster Akteure in der Weiterbildung für Lehrkräfte leisten. In diesem Zusammenhang kann die wissenschaftliche Weiterbildung auch einen Beitrag zur Binnenvernetzung innerhalb der Hochschulen beitragen. Denn Weiterbildung für Lehrkräfte hat mit Blick auf die Hochschulstrukturen eine Querschnittsfunktion, in der unterschiedliche funktionale Aufgaben zur Optimierung von Angeboten beitragen können – dies reicht von den wissenschaftlichen Inhalten über die didaktische Rahmung und die konkreten Formate bis hin zur operativen Durchführung. Schließlich bietet die Arbeit der AG Forschung in der DGWF Schnittstellen zu Konzepten der Begleitforschung, die zukünftig zu einem besseren Verständnis der relevanten Erfolgsfaktoren in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung beitragen können.

Vor diesem Hintergrund entsteht ein konkretes Aufgabenfeld für die DGWF, das sich aus verschiedenen strukturellen Herausforderungen ergibt. Dazu zählt die ministerielle Versäulung, die die Verortung der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in der Verantwortung der Kultusministerien und nachgelagerter Behörden einerseits und der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Wissenschaftsministerien andererseits mit sich bringt. Hinzu kommen die Spezifika der Planungs- und Umsetzungsstrukturen von Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte. Mit ihren vielfältigen Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann die DGWF diese Prozesse begleiten. Sie kann zudem landesspezifische Gestaltungsfragen adressieren – auch mit den Landesgruppen in der DGWF als potenziell treibende Akteure:

- Angesichts der dynamischen Entwicklung von Inhalten und Methoden kann weiterbildende Lehre mit Forschungsbezug für Lehrkräfte ein Baustein in der Professionsentwicklung sein. Im Sinne des Mehrphasenmodells der Lehrkräftebildung wird das Erststudium zukünftig noch stärker nur der erste der notwendigen Bausteine sein, damit Lehrkräfte über ihre gesamte individuelle Berufsbiografie ihren Unterricht weiterentwickeln und zeitgemäß gestalten können. Dies schließt ein, dass Lehrkräfte kooperationsorientierte Diskursräume benötigen. Die DGWF bietet hierfür Strukturen, in der die wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen sowohl strukturell als auch konzeptionell diskutiert wird, sowie die Bündelung von gleichgerichteten Interessen der Hochschulen.
- Die DGWF hat in den vergangenen Jahren wesentlich zur Strukturierung von Debatten und Referenzmodellen beigetragen. So wurde das innovative Format Microcredentials in das Transparenzraster integriert und wissenschaftliche Weiterbildung tiefer in übergreifende Weiterbildungsdebatten getragen. Das Transparenzraster könnte ein Referenzpunkt bei der Entwicklung hochschulischer Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte sein, damit auch für diese Zielgruppe der Bologna-Prozess konsequent zu Ende gedacht wird.

- Die ministeriellen Zuständigkeiten für die unterschiedlichen Weiterbildungsthemen – von der berufsbezogenen Weiterbildung über die allgemeine Weiterbildung bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung – sind nach wie vor versäult. Als Verband kann die DGWF auch im Feld der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte zu einer Verringerung der Versäulung beitragen.
- Für die DGWF als Verband bieten Akteure wie der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)¹² Schnittstellen und Kooperationsstrukturen, die spezifische Kompetenzen der DGWF mit denen anderer Akteure im Feld der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte verbinden.

Politisch sind Schulen ein für die gesellschaftliche Zukunft höchst relevanter Gestaltungsraum. Für die DGWF als Stimme der wissenschaftlichen Weiterbildung ist deshalb die hochschulische Weiterbildung für Lehrkräfte als Handlungsfeld ein mit Blick auf die gesellschaftspolitische Verantwortung als Verband relevantes Handlungs- und Gestaltungsfeld. Im besten Falle trägt die Arbeit der DGWF dazu bei, dass die Hochschulen stärker in eine systematisierte, berufsbegleitende Weiterqualifizierung der Lehrkräfte einbezogen werden, insbesondere auch bei der Wirkungsforschung und Konzeptentwicklung. Zudem kann die DGWF Impulse für eine bessere Verzahnung von hochschulischer Weiterbildung mit den bestehenden Fort- und Weiterbildungsstrukturen geben, um Synergien zwischen verschiedenen Akteuren zu heben, größere Transparenz zu schaffen und hochschulische Weiterbildung für Lehrkräfte institutionell an den Hochschulen zu verankern. Hierbei sollte perspektivisch die Lehrkräftefort- und -weiterbildung als fester, finanzierter Teil des universitären Lehr- und Forschungsauftrags erwogen werden wie Daschner, Schoof-Wetzig und Steffens im Weißbuch Lehrkräftefortbildung zukunftsgerichtet fordern (Daschner & Schoof-Wetzig, 2025).

Literatur

- Altherr, K., & Wacker, U. (2024). Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2024(1), 79–93.
- Bergmüller-Hauptmann, C., Kansteiner, K., Grössl, V., Bravo Granström, M., Hitzelberger, M., García Ferreira Fuchs, J., & Kowalik, F. (im Druck). „Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“ – Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gleichstellung zugewanderter Lehrkräfte. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, 2025(1).
- Bravo Granström, M., Bünemann, T. C., & Ihwe, J. (2025). Herausforderungen und Chancen der Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine Analyse der letzten fünf Jahre. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M.

12 Der DVLfB hat mit seinem Projekt „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ einen wichtigen Beitrag zur Bestandsaufnahme der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte in Deutschland geleistet und den Diskurs zu deren Strukturen und Aufgaben vorangetrieben (vgl. auch <https://www.lehrerfortbildung.de> [13.05.2025]; Daschner & Schoof-Wetzig, 2025).

- Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 119–135). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Beltz Juventa.
- Daschner, P., & Schoof-Wetzig, D. (Hrsg.) (2025). *Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8537-2>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Ergänzung des Transparenzrasters*. <https://dgwf.net/nachricht/ergaenzung-des-transparenzrasters.html>
- EHEA – European Higher Education Area (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final Version*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- GEW – Gesellschaft für Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (2017). *Fortbildungen müssen freiwillig, kostenlos und praxisorientiert sein*. <https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/fortbildungen-muessen-freiwillig-kostenfrei-und-praxisorientiert-sein>
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: the sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-alsformate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1183–1204.
- Klenk, J., Weihs, K., Eggert, U., Schaub, G., & Wacker, U. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote systematisieren: Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 50–52.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R., & Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung: Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“)*. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14891/pdf/Maschwitz_et_al_2017_Finanzierung_wissenschaftlicher_Weiterbildung.pdf
- Maschwitz, A., Stöterau, K. S., Ihwe, J., & Kröner, A. (2025). Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 13–35). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850661>

- Schanz, C. (2025). Bildungsgerechtigkeit stärken durch sprachliche und diversitätsbewusste Bildung – Fortbildungsdidaktische Anregungen. In P. Daschner & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Weißbuch Lehrkräftefortbildung* (S. 408–425). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8537-2>
- Sorg, D., Blumenschein, M., Wacker, U., Grossniklaus, M., & Pampel, B. (2023). Gelingensbedingungen für berufsbegleitende Nachqualifizierungen von Lehrkräften im Fach Informatik. In L. Hellmig & M. Hennecke (Hrsg.), *Informatikunterricht zwischen Aktualität und Zeitlosigkeit: Tagung vom 20.–22. September 2023, Würzburg, Rostock* (S. 103–112). Gesellschaft für Informatik e.V. <https://doi.org/10.18420/infos2023-008>

Masternuggets an der Universität Ulm und der Technischen Hochschule Ulm

Abstract

Die Masternuggets an der Universität Ulm und der Technischen Hochschule Ulm bieten ein flexibles, modulares Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte, welches auf die Herausforderungen des Lehrkräftemangels und die steigenden Anforderungen im Bildungswesen reagiert. Diese kompakten Formate ermöglichen es Lehrkräften, ihre Kompetenzen gezielt zu erweitern und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Das didaktische Konzept kombiniert Modularität, Flexibilität, Individualisierung und Blended-Learning. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigen eine hohe Akzeptanz und positive Erfahrungen mit der praxisnahen Gestaltung. Die Masternuggets fördern die kontinuierliche Professionalisierung von Lehrkräften und bieten ein erhebliches Transferpotenzial für weitere Bildungsangebote.

In einer sich rasant verändernden Bildungslandschaft ist die kontinuierliche Weiterbildung von Lehrkräften unerlässlich. Angesichts des Lehrkräftemangels, insbesondere in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), und den steigenden Anforderungen an die pädagogische Praxis sind innovative Fortbildungsformate gefragt. Die School of Advanced Professional Studies (SAPS)¹ der Universität Ulm und der Technischen Hochschule Ulm hat mit ihren sogenannten Masternuggets ein flexibles und modular aufgebautes Weiterbildungsangebot im Themenbereich Bildungswissenschaften und Instruktionsdesign entwickelt, das Lehrkräften die Möglichkeit bietet, ihre Kompetenzen gezielt zu erweitern. Dieser Praxisbeitrag beleuchtet die Zielgruppe, das didaktische Design, die Lessons Learned sowie das Entwicklungs- und Transferpotenzial dieser Masternuggets. Darüber hinaus werden eigene Überlegungen zur Weiterentwicklung und Integration dieser Formate in bestehende Systeme angestellt.

1. Zielgruppe des Angebots

Die Masternuggets richten sich vor allem an Lehrkräfte, die neben ihrem Beruf flexibel lernen möchten. Diese Zielgruppe umfasst sowohl erfahrene Lehrkräfte, die ihre Kenntnisse auffrischen oder erweitern möchten, als auch neue Lehrkräfte, die aufgrund der breiten Studienprogramme in bestimmten Bereichen Weiterbildungsbedarf

1 Die SAPS organisiert akkreditierte Masterstudiengänge sowie Microcredentials auf Master- und Bachelorniveau. 2015 führte die SAPS das Bausteinkonzept nach dem Modell von swissuni ein (<http://www.swissuni.ch> [13.05.2025]). Mit der Ergänzung des Transparenzrasters der Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF, 2023) um Microcredentials hat die SAPS diesen Begriff übernommen, um eine einheitliche Terminologie zu gewährleisten. In Ulm werden Microcredentials, bisher als Zertifikatskurse bezeichnet, seit 2015 durch Modularisierung im Kontaktstudium oder im Studium mit Immatrikulation angeboten. Mit den kleinsten Microcredentials, den sogenannten Masternuggets, wurde das Portfolio der SAPS 2020 erweitert. Weitere Informationen zu dem Angebot der Masternuggets finden Sie unter folgendem Link: <https://wissenschaftliche-weiterbildung.org/masternuggets/> [08.04.2025].

sehen. Besonders in Zeiten, in denen Schulen vor der Herausforderung stehen, dynamische Bildungspläne und neue Unterrichtskonzepte umzusetzen, sind solche Angebote von großer Bedeutung. Die Möglichkeit, sich gezielt und bedarfsorientiert weiterzubilden, fördert nicht nur die individuelle Entwicklung der Lehrkräfte, sondern auch die Qualität des Unterrichts und somit die Lernergebnisse der Schüler*innen.

Eine weitere Zielgruppe bilden Fachkräfte aus verwandten Bereichen, die ihre pädagogischen Fähigkeiten erweitern möchten. Dazu zählen Fachkräfte aus der Erwachsenenbildung, die sich mit neuen didaktischen Ansätzen vertraut machen möchten. Insbesondere Anbieter*innen und Entwickler*innen von Online- und Blended-Learning-Formaten aus interdisziplinären Fachrichtungen, v.a. Psychologie, Pädagogik, Bildungswissenschaften, Informatik/Medieninformatik, Mediendesign, Personalentwicklung sind angesprochen. Durch die Modularität der Masternuggets können diese Fachkräfte ihre Weiterbildung individuell gestalten und an ihre beruflichen sowie persönlichen Bedürfnisse anpassen.

2. Didaktisches Design

Das didaktische Konzept der Masternuggets basiert auf vier zentralen Elementen: Modularität, Flexibilität, Individualisierung und Blended-Learning.

1. **Modularität:** Die Masternuggets sind so konzipiert, dass sie bedarfsorientiert gebucht werden können. Jedes Masternugget ist einzeln verfügbar, kann ohne Immatrikulation belegt werden und ist nicht abhängig von der Belegung eines anderen Masternuggets. Dies ermöglicht eine einfache Kombination zu höheren Abschlüssen wie Certificates of Advanced Studies (CAS) oder Diploma of Advanced Studies (DAS). Die klare Definition von Lernzielen und Kompetenzen für jedes Microcredential entspricht den Anforderungen des Bologna-Prozesses und sorgt dafür, dass die Angebote national und international anerkannt werden.
2. **Flexibilität:** Teilnehmende können ihre Lernzeiten selbst einteilen, was eine optimale Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung ermöglicht. Die Inhalte sind vollständig online im virtuellen Schreibtisch der SAPS verfügbar, sodass die Studierenden in ihrem eigenen Tempo lernen können.² Diese Flexibilität ist besonders wichtig für Lehrkräfte, die oft mit einem vollen Stundenplan und weiteren Verpflichtungen konfrontiert sind.
3. **Individualisierung:** Die Teilnehmenden können Teile der Nuggets individualisieren. In manchen Nuggets kann gewählt werden, welcher Inhalt bearbeitet wird (ähnlich einer Wahlpflichtauswahl). Viele der Übungsaufgaben und alle Reflexionsaufgaben sind so ausgelegt, dass den Teilnehmenden ermöglicht wird, ihre eigene Berufserfahrung einzubringen und die selbst entwickelten Lösungen direkt im eigenen Unterricht wieder einsetzen zu können. Diese Herangehensweise fördert Eigenverantwortung und Kreativität. Darüber hinaus ermöglichen die personalisierte Betreuung und das Feedback durch Dozierende und Tutor*innen eine

2 Der virtuelle Schreibtisch der SAPS unterstützt die Studierenden mit allen benötigten Tools, um sich auf ihre Weiterbildung zu konzentrieren und unabhängig zu lernen (SAPS, 2025).

gezielte Unterstützung, die auf die individuellen Fortschritte und Herausforderungen der Teilnehmenden eingeht.

4. **Blended-Learning:** Das Konzept kombiniert Präsenz- und Online-Lernformate, wobei der Großteil des Lernens asynchron erfolgt. Dies schafft eine effektive Lernumgebung, die den Teilnehmenden das Studieren neben dem Beruf aber auch einen intensiven Austausch und Raum für individuelle Fragen ermöglicht. Mit dem Blended-Learning-Konzept können Lehrkräfte die Vorteile beider Lernformen nutzen und sich aktiv in den Lernprozess einbringen. Bei den Nuggets sind die synchronen Onlinephasen ebenfalls digital, um An- und Abreise-Aufwand für ca. 90 Minuten synchrones Lernen zu vermeiden. In der Regel hat jedes Nugget einen synchronen Kick-Off und einen synchronen Abschluss, dazwischen erfolgt eine begleitete asynchrone Selbstlernphase.

3. Lessons Learned

Ursprünglich hatte die SAPS im Bereich Bildungswissenschaften und Instruktionsdesign nur Microcredentials im Umfang von sechs Leistungspunkten im Angebot. Inhaltlich erhielten wir von Lehrkräften die Rückmeldung, dass sie zwar am Thema interessiert sind, den Arbeitsaufwand in sechs Monaten jedoch nicht stemmen können. Dies führte zur Anpassung der Inhalte und zur Entwicklung der Masternuggets mit nur einem Leistungspunkt (25–30 Stunden Arbeitsaufwand bei den Lernenden), um den Bedürfnissen der Lehrkräfte besser gerecht zu werden. Die kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Angebote sind daher unerlässlich, um die Akzeptanz und Wirksamkeit der Programme sicherzustellen. Die Einführung der Masternuggets hat gezeigt, dass kompakte Weiterbildungsformate eine hohe Akzeptanz bei Lehrkräften finden. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden sind durchweg positiv, insbesondere hinsichtlich der Flexibilität und der Möglichkeit, Inhalte praxisnah zu erlernen. Die Kombination aus Online- und Präsenzphasen hat sich als effektiv erwiesen und ermöglicht es den Teilnehmenden, die Inhalte in ihrem eigenen Tempo zu verarbeiten. Zudem haben die Masternuggets den Lehrkräften einen niedrigschwelligen Einstieg in die wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht, was insbesondere für Berufseinsteiger und Lehrkräfte ohne Erfahrung mit Blended-Learning von Vorteil ist. Durch dieses kurze Format können auch die Lernenden testen, ob diese Art des Lernens für sie passt.

Ein weiterer positiver Aspekt an der Ausgestaltung der Masternuggets an der SAPS ist die Möglichkeit der inhaltlichen und finanziellen Anerkennung bereits absolvierter Nuggets auf größere Microcredentials (mit z. B. sechs Leistungspunkten). Dies fördert die Motivation der Teilnehmenden, da sie für ihre investierte Zeit und Mühe belohnt werden und gleichzeitig ein Gefühl von Progression in ihrer Weiterbildung erleben. Nach dem erfolgreichen Abschluss eines oder mehrerer Nuggets können die Teilnehmenden überlegen, ob sie sich an ein Microcredential mit sechs Leistungspunkten heranwagen möchten.

4. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Das Konzept der Masternuggets bietet ein erhebliches Transferpotenzial für andere Themen. Die modulare Struktur und die Flexibilität der Angebote können leicht auf verschiedene Zielgruppen und Fachrichtungen angepasst werden. Die Erfahrungen und Best Practices aus der Implementierung der Masternuggets für Lehrkräfte können als Referenz für die Entwicklung weiterer Weiterbildungsangebote dienen. Wichtig ist dabei, die Anerkennung der Nuggets auf andere Studienangebote im Blick zu behalten, um einen modularen Aufbau zu gewährleisten. Hierzu sind insbesondere Teilanerkennungen nötig.

Die Masternuggets sind insbesondere relevant, um an die Herausforderungen im Bildungswesen anzuknüpfen. Nuggets können deutlich schneller entwickelt und angeboten werden als Microcredentials mit sechs oder mehr Leistungspunkten. So wird eine kontinuierliche Weiterbildung und Professionalisierung von Lehrkräften unterstützt, da rasch neue Themen in Masternuggets eingepflegt und angeboten werden können.

5. Fazit

Die Masternuggets an der Universität Ulm und der Technischen Hochschule Ulm stellen ein innovatives und flexibles Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte dar, welches den Anforderungen an lebenslanges Lernen in der modernen Arbeitswelt gerecht wird. Durch die Kombination aus Modularität, Flexibilität und individueller Betreuung können Lehrkräfte ihre Kompetenzen gezielt erweitern und somit einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Bildungsqualität leisten. Die kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Programme sind entscheidend, um den sich wandelnden Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden und die Innovationsfähigkeit im Bildungswesen zu fördern.

Insgesamt zeigt das Beispiel der Masternuggets, wie Hochschulen durch innovative Weiterbildungsformate aktiv zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen können. Die SAPS hat mit diesem Ansatz nicht nur ein bedarfsorientiertes Angebot geschaffen, sondern auch einen wichtigen Schritt in Richtung einer nachhaltigen und effektiven Lehrkräfteweiterbildung unternommen.

Literatur

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

SAPS – School of Advanced Studies (2025). *Der virtuelle Schreibtisch in der Cloud – ein multimedialer Arbeitsraum*. <https://short.saps-ulm.de/handreichung02>

Kontaktstudium Informatik

Ein Strukturmodell für die hochschulverortete berufsbegleitende Lehrkräftenachqualifizierung

Abstract

Die Einbindung von Hochschulen in berufsbegleitende, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte und insbesondere deren Systematisierung befindet sich in Deutschland noch im Aufbau. Das wissenschaftlich begleitete fachwissenschaftliche Nachqualifizierungsprogramm „Kontaktstudium Informatik“ der Universität Konstanz hat seit 2018 über 1.000 Lehrkräfte in Baden-Württemberg berufsbegleitend nachqualifiziert. Als prototypisches Strukturmodell zeichnet es sich durch seine Verankerung im Landeshochschulgesetz, eine Bologna-Kompatibilität, die Integration in die Qualitätssicherung der Universität Konstanz, die Implementierung als Microcredential mit Abschlusszertifikat und ein institutionell übergreifendes kooperatives Governance-Modell aus.

1. Kontaktstudium Informatik – ein hochschulisch verankertes Nachqualifizierungsprogramm

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte an Hochschulen sind heterogen, teils wenig transparent und oft nicht systematisch evaluiert oder wissenschaftlich begleitet. Diese Beobachtung gilt auch für hochschulverortete Angebote der Lehrkräftenachqualifizierung im Fach Informatik. Es bieten lediglich acht deutsche Bundesländer Programme an Hochschulen an, die sich wiederum in wesentlichen Punkten unterscheiden und oftmals nicht wissenschaftlich begleitet werden (Duwe & Diethelm, 2022; Sorg et al., 2023)

Das Kontaktstudium Informatik an der Universität Konstanz ist ein einjähriges, berufsbegleitendes und fachwissenschaftliches Nachqualifizierungsprogramm für Lehrkräfte.¹ Das seit 2018 im Jahresturnus erfolgreich durchgeführte Blended-Learning-Programm hat bisher über 1.000 Lehrkräfte aus ganz Baden-Württemberg für das Fach Informatik nachqualifiziert. Verantwortet wird das Kontaktstudium vom Fachbereich Informatik und Informationswissenschaft an der Universität Konstanz.² Operativ durchgeführt wird das Angebot von der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Konstanz.³ Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg sind sowohl Auftraggeber als auch enge Kooperationspartner für die strategische Planung, inhaltliche Konzeption und Weiterentwicklung des Programms.

1 <https://www.kontaktstudium-informatik.uni-konstanz.de/> [13.05.2025].

2 <https://www.informatik.uni-konstanz.de/> [13.05.2025].

3 vgl. <https://afww.uni-konstanz.de/> [13.05.2025].

Das Kontaktstudium Informatik wird fortlaufend auf der Grundlage vergleichbarer, systematischer Befragungen evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die Auswertung dieser Befragungen zeigt, dass 94 % der Teilnehmenden zufrieden oder sogar sehr zufrieden mit ihrer Teilnahme am Kontaktstudium waren. Trotz der fachwissenschaftlichen Tiefe und des damit verbundenen hohen wöchentlichen Workloads lag die Abbruchquote in den letzten Jahren bei unter 2 % (Sorg et al., 2023; Blumenschein et al., 2025).

Das erfolgreiche Angebot wurde ursprünglich für das Profulfach Informatik, Mathematik, Physik (kurz: IMP) entwickelt, aber schon bald auf mehrere Schularten erweitert und mit Blick auf die Einführung des Pflichtfachs Informatik und Medienbildung an baden-württembergischen Schulen⁴ schließlich als Kontaktstudium Informatik weiterentwickelt. Ab dem Schuljahr 2025/26 bildet das Kontaktstudium Informatik nicht nur für den Unterricht des Fachs Informatik an Beruflichen Schulen aus, sondern auch für das neu eingeführte Pflichtfach Informatik und Medienbildung an allen allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs. Hierfür sollen bis zu 400 Lehrkräfte pro Schuljahr nachqualifiziert werden – im Vergleich zum bisherigen Kontaktstudium IMP mehr als eine Verdopplung der Größe der jeweils nachzuqualifizierenden Kohorte. Damit kann das Kontaktstudium Informatik einen wesentlichen Beitrag leisten, um den prognostizierten Bedarf von zunächst 2.500 zusätzlichen Lehrkräften⁵ für das neue Pflichtfach Informatik und Medienbildung in Baden-Württemberg zu decken.

Das Kontaktstudium Informatik hat in seiner konzeptionellen und strukturellen Ausgestaltung für die Entwicklung von wissenschaftlichen Lehrkräfteweiterbildungen Modellcharakter. Im vorliegenden Beitrag stellen wir vor diesem Hintergrund die strukturelle Verankerung, den Aufbau und die Konzeption des hochschulverorteten Programms sowie dessen Erfolgsfaktoren vor.

2. Strukturelle und organisationale Verankerung

Die Ständige Wissenschaftlichen Kommission (SWK) empfahl 2022, im Kontext der Digitalisierung des Bildungssystems insbesondere bei der Entwicklung berufsbegleitender Nachqualifizierungsmaßnahmen die Hochschulen eng einzubinden (SWK, 2022). Wissenschaftliche Weiterbildung mit ihren Transferdimensionen ist auch ein wichtiger Baustein der Transferstrategie der Universität Konstanz. Aus dieser Strategie resultierende Weiterbildungsangebote, die in Zusammenarbeit mit hochschulexternen Akteuren umgesetzt werden, erfordern eine kooperative Governance. Im Fall des Kontaktstudiums Informatik wurde deshalb eine Programmsteuerung implementiert, die nicht nur die inhaltlich und operativ verantwortlichen Akteur*innen an der Universität Konstanz integriert, sondern auch die Vertreter*innen des Ministeriums für

4 <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/schulartuebergreifend/faq-bildungsreform> [13.05.2025].

5 Berechnung basierend auf Schätzungen sowie Hochrechnungen auf Basis der Informatiklehrkräfte in Sachsen (GI, 2024).

Kultus, Jugend und Sport sowie des Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (KMBW) einbezieht. Neben dem fortlaufenden Austausch und der Zusammenarbeit auf operativer Ebene bestehen deshalb auch auf der inhaltlichen und strategischen Ebene Strukturen für Vereinbarungen und eine kooperative Entscheidungsfindung. So werden beispielsweise notwendige inhaltliche Veränderungen wie die Neuausrichtung des Curriculums auf den Bildungsplan des ab Schuljahr 2025/26 neu eingeführten Pflichtfachs Informatik und Medienbildung an allgemeinbildenden Schulen oder die verstärkte Einflechtung fachdidaktischer Inhalte in einem definierten und strukturierten Arbeitsprozess umgesetzt. Ebenso befinden sich die internen und externen Akteur*innen im engen Austausch zum kurz- und mittelfristigen Planungsbedarf mit Blick auf Laufzeit und Finanzierung des Programms.

Rechtlich ist das Kontaktstudium Informatik im Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg als Bologna-kompatibles Weiterbildungsformat verankert und führt bei Bestehen der Abschlussprüfung zum Erwerb von fünf Credit-Punkten entsprechend dem European Credit Transfer System (ECTS). Dadurch ist nicht nur die vollumfängliche Anerkennungsfähigkeit auf Studiengänge oder größere Zertifikatsstudien gewährleistet, sondern auch die Verankerung in der Qualitätssicherung der Universität Konstanz.

Inzwischen wurde das Kontaktstudium mit Blick auf Format und Abschluss als „Microcredential Kontaktstudium Informatik“ weiterentwickelt und ist so konsequent in der Dimension „kleinst- und kleinteiliges Studienangebot“ entsprechend dem Transparenzraster der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF, 2023) umgesetzt.

3. Aufbau und Konzept

In den folgenden Abschnitten beschreiben wir den Aufbau und den organisatorischen Rahmen des Kontaktstudiums Informatik.⁶

Lerneinheiten

Im Blended-Learning-Format eignen sich die Teilnehmenden einen Großteil der Inhalte zeitlich und räumlich flexibel im Selbststudium innerhalb vorgegebener Zeiträume selbständig an. In der Regel ist pro Woche eine Lerneinheit vorgesehen. Die Lerneinheiten, bestehend aus Vorlesungsaufzeichnungen, interaktiven Lerneinheiten oder Screencasts, werden über das Lernmanagementsystem Moodle bereitgestellt.

Der Aufbau und die Aufbereitung jeder Lerneinheit tragen der Heterogenität der Teilnehmenden mit Blick auf Vorkenntnisse oder Schulart Rechnung. Jede Lerneinheit enthält zielgruppengerechte, gut zugängliche Hinführungen zum Thema. Vertiefende Zusatzaufgaben oder -materialien sorgen für eine Skalierbarkeit des Stoffs. Die Themenbreite kann durch zusätzliche optionale Lerneinheiten erweitert werden.

6 Weitere Details sowie die inhaltliche Ausgestaltung bieten die vorangegangenen Publikationen zum Kontaktstudium Informatik (Sorg et al., 2023; Blumenschein et al., 2025; Lauber et al., 2024).

Übungsbetrieb

Zur Vertiefung der Lerninhalte wird jede Lerneinheit mit einer verpflichtenden Übungsblattabgabe abgeschlossen. Die Übungsaufgaben werden von studentischen Tutor*innen korrigiert und ausführlich kommentiert. Zusammen mit der bereitgestellten Musterlösung werden so typische Fehler aufgezeigt und Unterstützung bei deren Diagnose und Vermeidung angeboten.

Betreuung

Über Foren oder per E-Mail können die Teilnehmenden inhaltliche und organisatorische Fragen gegenseitig oder mit dem Team klären: Das Team besteht aus einer wissenschaftlichen Leitung (Sicherstellung der Lernziele, verantwortlich für Materialien und Ablauf), einer fachwissenschaftlichen Studiengangskoordination (u. a. Betreuung der Lernplattform und der Kommunikationskanäle, Ansprechpartner*in in allen inhaltlichen und organisatorischen Belangen, Organisation und Durchführung der Präsenzveranstaltungen) sowie studentischen Tutor*innen, die überwiegend Lehramtsstudierende der Informatik sind (Korrektur der Übungsblätter, individuelle und kontinuierliche Lernbegleitung, Ansprechpartner*innen bei Fragen).

Präsenztage

Inhalte, wie z.B. programmieren, werden im Rahmen von (teilweise digitalen) Präsenztagen angeboten. Dabei kommt das Flipped-Classroom-Prinzip zur Anwendung, bei dem sich die Teilnehmenden im Selbststudium intensiv mit dem Stoff auseinandersetzen und die Präsenzzeit dann interaktiv für Diskussion und Betreuung von Übungen genutzt wird. Je nach Lerntyp kann die Form der Zusammenarbeit selbst gewählt werden: Einzelarbeit, lernhomogene Kleingruppenarbeit oder Tutorien (ähnlich einer übungszentrierten Vorlesung) (Lauber et al., 2024). Neben der inhaltlichen Vermittlung dienen die Präsenztage auch zur Vernetzung der Teilnehmenden untereinander und mit dem Team des Kontaktstudiums.

Abschlussprüfung

Die Übungsabgaben sind nach verschiedenen Themenbereichen gegliedert. Voraussetzung für die Prüfungszulassung ist das Erreichen einer Mindestpunktzahl in jedem Themenbereich. Die Prüfung gilt als bestanden, wenn mindestens 50 % der Gesamtpunkte und ebenfalls pro Themenbereich eine Mindestpunktzahl erreicht wird. Dies führt zum Erreichen des Zertifikats „Microcredential Kontaktstudium Informatik“ und der Unterrichtserlaubnis für das Fach Informatik an Beruflichen Schulen beziehungsweise das Fach Informatik und Medienbildung an allgemeinbildenden Schulen.

Fachdidaktik-Fortbildungen

Das Kontaktstudium Informatik ist in erster Linie ein fachwissenschaftliches Programm. Zusätzlich werden fachdidaktische Inhalte auch von Fortbilder*innen des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg während und im

Anschluss an das Kontaktstudium Informatik passgenau und in enger Verzahnung angeboten.

Zeitaufwand

Der Gesamtaufwand des Kontaktstudiums Informatik umfasst einen Workload von 150 Zeitstunden, die sich auf das Selbststudium, den Übungsbetrieb, die Präsenztage sowie die Prüfungsvorbereitung und die Abschlussprüfung aufteilen. Je nach Affinität und Vorerfahrung der Teilnehmenden kann der Zeitaufwand auch geringer oder höher ausfallen. Ein Großteil des Arbeitsaufwandes wird durch eine Ermäßigung der Deputats-Stunden kompensiert. Auf besonders herausfordernde Wochen im Schulalltag (z. B. Notenkonferenzen) sowie Ferienzeiten wird bei der Erstellung des Terminplans Rücksicht genommen.

Fachwissenschaftliche Tiefe

Trotz des begrenzten Studienzeitraums von nur einem Schuljahr hat das Kontaktstudium Informatik einen hohen fachwissenschaftlichen Anspruch. Im Vergleich zu einem grundständigen Lehramtsstudium ist es natürlich nicht möglich, die Inhalte in derselben inhaltlichen Tiefe und Breite zu vermitteln. Trotzdem ist sichergestellt, dass alle Inhalte den jeweiligen Bildungsplänen genügen. Das Erreichen der Lernziele wird durch die regelmäßige, ein- bis zweiwöchentliche Abgabe von Programmier- und Übungsaufgaben sowie das Bestehen der Abschlussprüfung sichergestellt.

4. Erfolgsfaktoren

Das Kontaktstudium Informatik muss sich verschiedenen Herausforderungen wie der großen Zahl an Teilnehmenden, einem aufgrund des berufsbegleitenden Studierens hohen wöchentlichen Workload für die Teilnehmenden, unterschiedlichen Stundenplänen, der großen Heterogenität bzgl. geografischen Aspekten oder Vorerfahrung und Affinität der Teilnehmenden stellen.

Auch deshalb wurde das Kontaktstudium Informatik von Beginn an anhand von vergleichbaren, systematischen Befragungen evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Die Auswertung dieser Befragungen zeigt eine sehr hohe Zufriedenheit: 94 % der Teilnehmenden sind rückblickend zufrieden oder sogar sehr zufrieden mit ihrer Teilnahme am Kontaktstudium und die Abbruchquote während des Schuljahres liegt bei unter 2 % (Sorg et al., 2023; Blumenschein et al., 2025). Angesichts der fachwissenschaftlichen Tiefe und des damit verbundenen hohen wöchentlichen Workloads sowie der großen Heterogenität der Teilnehmenden ist dies ein beachtliches Resultat. Im Rahmen verschiedener wissenschaftlicher Untersuchungen wurde auch versucht, Faktoren zu identifizieren, die den Erfolg dieser berufsbegleitenden, umfangreichen, fachwissenschaftlichen Nachqualifizierungsmaßnahme mit einer heterogenen Zielgruppe begünstigen. Einige dieser Faktoren möchten wir im Folgenden skizzieren. Umfangreiche Details dazu wurden bereits sowohl national als auch international publiziert

und auf Konferenzen vorgestellt (Sorg et al., 2023; Blumenschein et al., 2025; Lauber et al., 2024).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Aufgrund der oben genannten Herausforderungen zeigt sich das Blended-Learning-Format mit wenigen (teils digitalen) Präsenzterminen im Flipped-Classroom-Format als besonders geeignet, weil es so eine größtmögliche zeitliche und geografische Flexibilität bietet. Im Einzelnen heißt dies:

- **Rahmenbedingungen** wie die Freistellung von schulischen Verpflichtungen und die Kompensation des Zeitaufwands durch Deputats-Stunden-Ermäßigungen sind zwingend notwendig, damit sich Lehrkräfte für die Teilnahme am Kontaktstudium Informatik entschließen.
- Ein besonders hoher Stellenwert muss der **Kommunikation und Betreuung** zugemessen werden, insbesondere aufgrund des asynchron und digital stattfindenden Lernens. Erfolgsbegünstigend ist, dass das Team auf Fragen der Teilnehmenden schnell, zuverlässig und mit qualitativ hochwertigen Antworten reagiert.
- Auch die **Planbarkeit von Terminen** durch frühzeitige, transparente Kommunikation und die Rücksichtnahme auf Ferienzeiten oder stressbelastete Phasen im Schuljahr (Schuljahresanfang, Zeiten der Notenabgabe) ist wichtig, um die Integration in den (Schul-)Alltag zu vereinfachen.
- Dass die Lerninhalte klar und inhaltlich sowie didaktisch gut aufbereitet sind, ist essenziell. Um den hohen Workload leisten zu können, sind **zielgruppenspezifisch aufbereitete Materialien** ein zentraler Faktor, damit zeitintensive Eigenrecherchen vermieden werden.
- Trotz des damit verbundenen Zeitaufwands sind vor allem die **wöchentlichen Übungsabgaben** erfolgsbegünstigend. Das intensive Üben ist wichtig für eine Verfestigung des Gelernten. Die individuelle Kommentierung durch studentische Tutor*innen sowie ausführliche Musterlösungen, die gängige Fehlkonzepte besprechen, unterstützen den Lernprozess maßgeblich.

5. Fazit

Aufgrund der sehr positiven Bewertung des Kontaktstudiums Informatik durch die Teilnehmenden sowie dessen modellhafter struktureller Rahmung könnte dieses als Prototyp für die Entwicklung künftiger Angebote für die Lehrkräftenachqualifizierung unter Einbeziehung der Hochschulen dienen.

Das Kontaktstudium wäre mit moderatem Aufwand und überschaubaren finanziellen Mitteln für andere Schularten oder auch andere Bundesländer adaptierbar und könnte auch jenseits der Informatik Modellcharakter für die Entwicklung und Konzeption größerer, aber kompakter berufsbegleitender Lehrkräftenachqualifizierungen im Hochschulkontext haben. Die transferierbaren Prinzipien ergeben sich aus der strukturellen Rahmung des Kontaktstudiums: Implementierung einer kooperativen Governance unter Berücksichtigung aller relevanten universitätsinternen und externen Akteur*innen (u. a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden Württemberg), Verankerung im Landeshoch-

schulgesetz Baden-Württemberg, Einbindung in die Qualitätssicherungsprozesse der Universität und Bologna-Kompatibilität mit der Implementierung als Microcredential mit Abschlusszertifikat.

Die Implementierung von Angeboten im Format Microcredential verbunden mit einer Systematisierung der Angebotslandschaft könnte für die Lehrkräfteweiterbildung an Hochschulen zukunftsweisend sein: So hätten Lehrkräfte die Möglichkeit, über ihre gesamte Berufslaufbahn hinweg bedarfsorientiert kompakte, teilweise auch inhaltlich verbundene Angebote im Format Microcredential zu belegen und ihre Kenntnisse damit wissenschaftlich in einem transparenten und nachvollziehbaren System fundiert upzudaten oder zu erweitern.

Literatur

- Blumenschein, M., Wacker, U., Sorg, D., Pampel, B. (2025). Success Factors of a Large-Scale In-Service Teacher Training in Computer Science. In M. Leahy & C. Reffay (Hrsg.), *Digitally Transformed Education: Are We There Yet?*. OCCE 2024. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 734. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88744-4_16
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- Duwe, W. & Diethelm, I. (2022). *Werde Informatiklehrer:in – Quereinstieg ins Informatik-Lehramt – Eine Studie über die (Um)Wege & Voraussetzungen in den einzelnen Bundesländern*. <https://dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/e5ea5c3e-6fd2-43a8-bdba-daeefa529f5f/content>
- GI – Gesellschaft für Informatik (2024). *Informatik-Monitor – Informatikunterricht in Baden-Württemberg*. <https://informatik-monitor.de/2024-25/laendervergleich/baden-wuerttemberg>
- Lauber, A.-M., Blumenschein, M., & Pampel, B. (2024). *Teaching Programming Skills in Large Digital Settings: Challenges and Experiences*. IEEE 3rd German Education Conference (GECon), Munich, Germany (S. 1–6). <https://doi.org/10.1109/GE-Con62014.2024.10734024>
- Sorg, D., Blumenschein, M., Wacker, U., Grossniklaus, M., & Pampel, B. (2023). *Gelingsbedingungen für berufsbegleitende Nachqualifizierungen von Lehrkräften im Fach Informatik*. In GI – Gesellschaft für Informatik e.V. (Hrsg.), *INFOS 2023 – Informatikunterricht zwischen Aktualität und Zeitlosigkeit*, Bonn. (S. 103–112). Gesellschaft für Informatik eV.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule – Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf.

Monica Bravo Granström, Toni Charlotte Bünemann und Jan Ihwe

Herausforderungen und Chancen der Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Analyse der letzten fünf Jahre

Abstract

Die Internationalisierung der Hochschulbildung gewinnt vor dem Hintergrund der globalisierten Wirtschaft und Gesellschaft an Bedeutung. Dieser Beitrag analysiert die Entwicklungen der Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen in den letzten fünf Jahren und untersucht, welche Mechanismen und Bedingungen die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland fördern oder hemmen. Trotz der steigenden Relevanz sind eher regionale Verankerung und begrenzte internationale Angebote erkennbar. Der Trend zu Microcredentials birgt Herausforderungen, u.a. durch uneinheitliche Rahmenbedingungen und unterschiedliche Anerkennungsmechanismen. Internationale Kooperationen und Netzwerke bieten Chancen, stoßen aber auf kulturelle Unterschiede und wettbewerbsorientierte Entwicklungen. Integration internationaler Aspekte und verstärkte internationale Forschung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung erscheinen zentral. Die Lage ruft nach einer ganzheitlichen Betrachtung auf politischer, institutioneller und individueller Ebene. Dieser Beitrag möchte Erkenntnisse liefern, wie eine nachhaltige und zugleich wettbewerbsfähige Internationalisierung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt werden kann.

1. Hintergrund und Bedeutung

Durch die Globalisierung unserer Wirtschaft und Gesellschaft kommt der Internationalisierung der Hochschulbildung eine wichtige Bedeutung zu. Sie wird durch eine dynamische und sich ständig weiterentwickelnde Kombination aus politischen, wirtschaftlichen, soziokulturellen und akademischen Beweggründen vorangetrieben. In den letzten 30 Jahren haben die europäischen Programme für Forschung und Bildung, insbesondere das Erasmus-Programm (Maiworm, 2017), stark zur Entwicklung der Internationalisierung beigetragen. Weitere (Forschungs-)Programme, wie beispielsweise die Marie-Curie-Stipendien, waren in den letzten 30 Jahren Motoren für einen zunehmend breiteren und strategischen Ansatz zur Internationalisierung der Hochschulbildung in Europa.

Hochschulen haben in den letzten Jahren verstärkt darauf gesetzt, Studierende auf eine globalisierte Welt vorzubereiten. Zugleich zielt die Internationalisierung auch darauf ab, die Qualität der Bildung und Forschung zu verbessern (Sandström & Hudson, 2018). In der tertiären hochschulischen Rahmung kann Internationalisierung folgendermaßen verstanden werden:

the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. (de Wit et al., 2015, S. 29)

Wenngleich die wissenschaftliche Weiterbildung oft als Chance für die hochschulische Internationalisierung genannt wird, u. a. über die Öffnung der hochschulischen Studienangebote (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33), werden Strategien diesbezüglich nur punktuell entwickelt. Gesetzliche Rahmenbedingungen (bspw. zur Finanzierung) und sozial-historische Ausprägungen sind einige der Faktoren, die das internationale Engagement im Bereich der Hochschulweiterbildung bisher generell eher begrenzen (vgl. u. a. Jütte, 2020, S. 578). Entsprechend bleibt die wissenschaftliche Weiterbildung stark im nationalen Kontext verankert, auch wenn aufgrund der allgemeinen Internationalisierung des Hochschulsystems derzeit das Interesse an internationalen Wirklichkeiten wächst. Grenzüberschreitende Bewegungen haben eine längere Tradition, wobei internationale Konzepte und Diskurse rezipiert und als Argumente für nationale Reformagenden genutzt werden. Gleichzeitig spielen unterschiedliche Dachverbände und Fachgesellschaften eine bedeutende Rolle im internationalen Wissenstransfer durch institutionelle und personelle Vernetzungen. Weiterbildung an Hochschulen weist ein breites Spektrum auf, nicht nur innerhalb von Deutschland, sondern auch international betrachtet, und es sind sehr heterogene Erscheinungsformen zu finden. So gehen die Begrifflichkeiten auseinander – was in Deutschland als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet wird, wird im angelsächsischen Bereich vorwiegend als „continuing education“ bezeichnet, im französischsprachigen Raum als „formation continue“ und im spanischsprachigen Bereich als „educación continua“. Im Rahmen der „Third Mission“ der Hochschulen und aktuell der UN Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) ist zudem der Begriff Lebenslanges Lernen/Lifelong Learning (LLL) zu einem übergreifenden Konzept und zur Vision für Bildung geworden, auch an Hochschulen. Darunter werden Lernaktivitäten für Menschen jedes Alters, in allen Lebensbereichen und durch eine Vielzahl von Modalitäten verstanden, die zusammen eine Reihe von Lernbedürfnissen und anforderungen erfüllen.

In diesem Beitrag werden vor allem Entwicklungen der letzten fünf Jahre aufgegriffen.¹ Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Situation in Deutschland, ein kurzer Abriss bezieht die Situation außerhalb Deutschlands mit ein. Dabei steht die Fragestellung im Mittelpunkt: Welche Mechanismen und Bedingungen fördern oder hemmen die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland?

1 Für frühere Entwicklungen vgl. u. a. Jütte (2020) sowie Hörr (2018a, 2018b).

2. Stand der Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

2.1 Aktuelle Themen und Entwicklungen in Deutschland

Wie die Weiterbildung allgemein, ist auch die wissenschaftliche Weiterbildung eher regional verortet, überregionale/internationale Angebote sind der Sonderfall. Das Interesse an internationalen Konzepten und Diskursen wächst dennoch. Doch es fehlt an klaren Strategien, um die Internationalisierung auf institutioneller Ebene und in der Praxis voranzutreiben (Wissenschaftsrat, 2019). Diese Lücke zeigt, dass ein systematischer Ansatz notwendig ist, um das Potenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung im internationalen Kontext zu erschließen.

Aktivitäten zum Thema Internationalisierung in der Weiterbildung können auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden: auf politischer Ebene (Makro) wird Weiterbildung oft als ein wichtiges Instrument für Internationalisierung dargestellt (vgl. u. a. BMBF, 2016; HRK, 2018). Das Thema Microcredentials wird dabei aktuell als Chance für die Hochschulen in Hinsicht auf Flexibilisierung, Internationalisierung und Qualitätsentwicklung betrachtet, vor allem bei der wissenschaftlichen Weiterbildung wird viel Potenzial identifiziert (DAAD, 2022; HRK, 2023; KMK, 2024). Bisher fehlt jedoch eine klare wissenschaftliche Fundierung der Wirksamkeit von Microcredentials im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Auf organisationaler Ebene (Meso) ist zudem festzustellen, dass viele der deutschen Hochschulen eine Internationalisierungsstrategie haben (HRK, 2019). Bisher ist jedoch das Ausmaß sehr unterschiedlich, inwiefern die wissenschaftliche Weiterbildung Berücksichtigung findet. Grundsätzlich ist eine hohe Beteiligung an den europäischen Hochschulallianzen² zu verzeichnen; die Programme sind aber überwiegend auf das grundständige/konsekutive Studium, die Forschung und den Transfer sowie ggf. auf die Hochschulmitarbeitenden fokussiert.³ Die Forschung beleuchtet die Internationalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung punktuell. So erfolgte beispielsweise im Rahmen der Projekte der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ eine Auseinandersetzung mit qualitativen, quantitativen und Mixed-Methods-Zugängen. Die Projektergebnisse (Cendon et al., 2020) zeigen Entwicklungen unterschiedlicher Aspekte in Hinsicht auf Internationales, wie beispielsweise die Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate (Reum, 2020). Dies ist ein zunehmend bedeutendes Thema, wobei angestrebt wird, Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von kurzen Lerneinheiten zu verbessern. Im Beitrag von Reum wird der damals noch relativ frische Begriff Microcredentials aufgegriffen, indem im europäi-

2 Stand Mai 2025 gibt es 65 europäische Hochschulallianzen; sie sind Bestandteil der aktuellen Erasmus+-Programmgeneration (2021–2027). Beteiligt sind 27 EUMitgliedstaaten sowie Hochschulen aus Island, Norwegen, Albanien, Bosnien und Herzegowina, Montenegro, Nordmazedonien, Serbien und der Türkei (vgl. <https://eu.daad.de/infos-fuer-hochschulen/programmlinien/foerderung-von-hochschulkoooperationen/europaeische-hochschulen/de/66020-europaeische-hochschulen/> [13.05.2025]).

3 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative/map> [13.05.2025].

schen Hochschulraum ein Impuls durch Empfehlungen der Europäischen Union (EU) gesetzt wird.⁴

Der Impuls der EU für die Kurzformate (Microcredentials) hat in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) zu mehreren Aktivitäten geführt, darunter die Aktualisierung des Transparenzrasters (DGWF, 2023).⁵ Die Microcredentials werden hier auf 1–9 ECTS-Punkte festgelegt. Weitere Aktivitäten gab es u. a. im Rahmen der Jahrestagungen der DGWF.⁶ Die fehlende konkrete Definition von Microcredentials (und die nicht festgelegte Anzahl ECTS dafür) wurde bei diesen Tagungen als eine Herausforderung vor allem auf europäischer Ebene bezeichnet. In Ländern mit eher kurs- statt programmorientierten Hochschulsystemen, wie beispielsweise Schweden, könnten Microcredentials eine geringere Relevanz haben, da dort bereits flexible und modulare Lernangebote etabliert sind und daher kürzere Lerneinheiten nicht zwingend eine neue Struktur benötigen.

Auf individueller Ebene (Mikro; siehe auch Kapitel 2.3) bestehen durch die technische Entwicklung viele Möglichkeiten zum Austausch von Individuen. Vor allem in Rahmen von Projekten sind Virtual Exchanges und/oder Mobility⁷ niederschwellig einzurichten. Das Spektrum ist jedoch groß und aktuelle Zahlen weder einfach darzustellen noch verlässlich. Eine Sparneigung der Bürger*innen, Einnahmeausfälle und unvorhersehbare Ausgaben, z. B. während der Covid-19-Pandemie (Echarti et al., 2023), sowie hohe Inflation, politische Disruptionen oder Unsicherheit in globalen Krisen können zeitweise oder auch kontinuierlich die Internationalisierung negativ beeinflussen.

4 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials> [13.05.2025].

5 Dieses wurde ins Englische übersetzt, um den internationalen Austausch zu fördern.

6 So fand bei der Jahrestagung 2022 in Berlin beispielsweise eine Session „Die europäische Perspektive“ statt, in der die Diskussion der Kurzformate im Fokus stand. Die große Heterogenität der Vorgehensweisen und die Komplexität des Themas wurden dabei gut sichtbar. Bei der Jahrestagung in Mainz 2023 stand Internationalisierung stärker im Fokus, mit dem ergänzten Transparenzraster als Schwerpunkt. Ein Barcamp gab einen kurzen Einblick in die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und thematisierte dabei u. a. Microcredentials sowie die Erweiterung der Zielgruppen. Zudem wurde ein Einblick in die Arbeit der Gruppe der EU Consultation Group gegeben, die die EU-Empfehlung zu Microcredentials erarbeitet hat (Bravo Granström & Hesselbäck, 2023). Bei der Konferenz 2024 in Konstanz wurden internationale Perspektiven zur wissenschaftlichen Weiterbildung in einem englischsprachigen Keynote-Vortrag dargestellt, mit besonderem Fokus auf Microcredentials. Das Barcamp-Format wurde weitergeführt und eine Session zu Internationalisierung bot durch einen einleitenden Input Einblicke in internationale Kooperationen. Im Anschluss gab es eine Diskussion zu den Chancen und Herausforderungen der Internationalisierung. Für Dokumentationen zu den Tagungen, vgl. die Website der DGWF (www.dgwf.net).

7 In diesem Beitrag wird Virtual Exchange als ein Obergriff für verschiedenen Online-Aktivitäten betrachtet, in denen verschiedenen Personen mit Partnern aus unterschiedlichen (Kultur-) Kreisen interagieren. Virtual Mobility ist dementsprechend die Teilnahme an relevanten digitalen Lernaktivitäten, die von einer anderen internationalen Partnerhochschule als der Heimathochschule angeboten werden und die bewusst auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung organisiert werden (vgl. u. a. O'Dowd, 2022).

2.2 Kurzer Abriss der Situation außerhalb Deutschlands

Auch die Aktivitäten auf den großen Bildungsmärkten außerhalb Deutschlands werden bestimmt von strategischen und wirtschaftlichen Erwägungen und Einsichten. Die Weiterbildung ist beeinflusst von einem zunehmend proaktiven Handeln der politischen Strukturen angesichts der großen Probleme, die sich aus den gesellschaftlichen und weltpolitischen Veränderungen, demokratischen Herausforderungen sowie aus den Anforderungen im Zusammenhang mit der Zukunft der Arbeit (Employability und Bekämpfung des Qualifikationsdefizits) ergeben, vor dem Hintergrund des digitalen Wandels und des Strebens nach Nachhaltigkeit. Die sogenannte vierte industrielle Revolution verwandelt Formen des Lebens, der Arbeit und der Zusammenarbeit und bringt zugleich die Gefahr der Zersplitterung mit sich. Vor allem das Verschmelzen der physischen, digitalen und der biologischen Welt geschieht in einem hohen Tempo. Angesichts ihres Umfangs und der Tiefe werden sich nicht nur die Wertschöpfung von Unternehmen und das Menschenbild, sondern auch Bildungsprozesse signifikant ändern (Zukunftskreis des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, 2022).

Auf europäischer Ebene wird Weiterbildung als Chance und als Weg zum notwendigen lebenslangen Lernen betrachtet. Besonders im Fokus stehen dabei die bereits genannten Microcredentials. Die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung definiert die inhaltlichen Prioritäten europäischer Weiterbildungspolitik für die Jahre 2021 bis 2030. Als konkretes Ziel sollen bis 2030 mindestens 60 % der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren innerhalb eines Jahres an Weiterbildung teilgenommen haben. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird dabei nicht explizit genannt, kann aber durchaus mitgedacht werden.⁸

Ein jüngerer Forschungsbericht der UNESCO (2023), bietet einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des lebenslangen Lernens (LLL) im Hochschulsektor weltweit. Er untersucht, wie Hochschulen (Higher Education Institutions – HEIs)⁹ zum Lebenslangen Lernen beigetragen haben und zeigt die Fortschritte in den verschiedenen Bereichen der Umsetzung auf. Ungefähr zwei Drittel der befragten Hochschulen gaben an, dass ihr Land über eine nationale Gesetzgebung zum Lebenslangen Lernen verfüge, was auf ein starkes nationales Engagement für die Ausweitung und Weiterentwicklung der LLL-Möglichkeiten in der Hochschulbildung hinweist. Der UNESCO-Bericht versteht sich als ein Aufruf an die globale Hochschulgemeinschaft, sich durch lebenslanges Lernen den drängenden Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen.

8 <https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives> [13.05.2025].

9 Der Bericht basiert auf den Ergebnissen einer internationalen Umfrage aus dem Jahr 2020, die unter 399 Hochschulen in 96 Ländern durchgeführt wurde.

2.3 Bestehende Herausforderungen und Entwicklungsfelder

Trotz der oben beschriebenen Potenziale stehen die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Internationalisierung in der Umsetzung vor bedeutenden Herausforderungen. Besonders hinderlich ist die uneinheitliche Gesetzgebung in den deutschen Bundesländern, die die Finanzierung und organisatorische Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung stark beeinflusst. Viele Bundesländer in Deutschland berufen sich auf eine rechtliche Vorgabe der Europäischen Union, um wissenschaftliche Weiterbildung nur kostendeckend anzubieten. Dabei verweisen sie auf die Beihilfavorschrift der EU (Europäische Kommission, 2014). Die Beihilfepolitik der EU zielt darauf ab, sicherzustellen, dass öffentliche Subventionen, auch als staatliche Beihilfen bekannt, nicht von Unternehmen für unlauteren Wettbewerb oder von staatlichen Akteuren zur Verdrängung von Marktteilnehmern in wirtschaftlichen Aktivitäten missbraucht werden. Die Beihilfavorschrift wird jedoch in den EU-Ländern unterschiedlich interpretiert, wodurch die Weiterbildung in verschiedenen Ländern ungleiche Voraussetzungen erhält. In Deutschland wird sie in vielen Bundesländern restriktiv behandelt, mit Richtlinien zur Vollkostendeckung von Weiterbildung an den Hochschulen. Ein Bericht aus dem Bundesland Brandenburg setzt sich ausführlich mit diesem Thema auseinander; er enthält eine rechtliche Analyse des EU-Beihilferechts im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (OECD, 2022).¹⁰ Der Bericht empfiehlt der Landesregierung von Brandenburg die Entwicklung einer Richtlinie, die den Hochschulen helfen soll, das rechtliche Risiko zu minimieren. Darüber hinaus unterbreitet er der Europäischen Kommission Vorschläge, wie die Anwendung des europäischen Rechts auf die Weiterbildung geklärt werden kann. Momentan sind nicht nur die deutschen föderalen Vorgaben sehr unterschiedlich, sondern auch die der verschiedenen europäischen Länder. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine allgemeine Untersagung der Verwendung von staatlichen Mitteln für die wissenschaftliche Weiterbildung nicht vorliegt.

2.3.1 Internationale Kooperationen und digitale Angebote

Internationale Kooperationen können auf institutioneller Ebene als bedeutender Innovationstreiber in den Bereichen Lehre, Lernen und Forschung wirken. Auf der individuellen Ebene stellen sie eine fachliche und persönliche Bereicherung für alle Beteiligten dar (insbesondere für Lehrende und Lernende). Solche Kooperationen werden durch die digitale Entwicklung vereinfacht, da niederschwellige virtuelle Austauschmöglichkeiten bestehen, beispielsweise durch Virtual Exchanges und/oder Virtual Mobility.

10 Im Verlauf der Analyse haben sieben der insgesamt acht öffentlichen Hochschulen in Brandenburg Informationen zu ihren aktuellen Weiterbildungsangeboten bereitgestellt. Diese Angebote werden anhand der Kriterien und Prinzipien, die sich aus der durchgeführten Analyse ergeben haben, einer Bewertung unterzogen. Abschließend wird ein Schema erarbeitet, das den Hochschulen dabei helfen soll, eine systematische Analyse ihrer Weiterbildungsangebote im Kontext des EU-Beihilferechts durchzuführen. Dabei werden die einschlägige Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs und die Entscheidungen der Europäischen Kommission berücksichtigt.

Trotz der innewohnenden Chancen und Möglichkeiten werden jedoch auch die Herausforderungen und Risiken internationaler Kooperationen hinsichtlich der Integrität nationaler Strukturen klar erkannt (HRK, 2020). Der Konkurrenzaspekt kommt dazu. In den Projektergebnissen von „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Cendon et al., 2020) wird erwähnt, dass vor allem mehrheitlich nordamerikanische Education Start-ups den Bereich des Online-Learning erobert haben, wie z. B. Pluralsight, Coursera, Udacity oder edX. Private Unternehmen arbeiten mit führenden Technologieunternehmen zusammen, um gemeinsam Online-Angebote zu schaffen, die die drängendsten digitalen Kompetenzlücken schließen. Diese werden als eigenständige kleinere Zertifikate, sogenannte „Career Accelerators“ (vgl. Weddepohl, 2023) und Weiterbildungszertifikate oder auch eingebettet in Studiengänge angeboten. Viele dieser Angebote sind vorwiegend im Umfeld renommierter US-amerikanischer Universitäten, wie dem Massachusetts Institute of Technology (MIT), der Harvard University oder Stanford University, entstanden. Eine Vielzahl von Kursen wird ausschließlich online angeboten, hauptsächlich als Massive Open Online Courses (MOOCs) – mit beträchtlichen Teilnehmendenzahlen und Umsätzen. Laut dem Analyseunternehmen Mordor Intelligence (2024) soll der europäische MOOC-Markt von 2,77 Mrd. US-Dollar im Jahr 2023 auf 13,50 Mrd. US-Dollar im Jahr 2028 anwachsen. Ein Beispiel für die wachsende Bedeutung digitaler Bildungsangebote ist die Initiative von sieben europäischen Universitäten, die 2022 im Rahmen der durch das EU-Programm Erasmus+ geförderten *European University of Customised Education*-Partnerschaft (EUNICE, 2022) die Entwicklung eines innovativen MOOC zu globalen Studien ankündigten.

Neben diesen groß angelegten, oft standardisierten Online-Kursen gewinnen zunehmend Learning Experience Platforms (LXP)¹¹ an Bedeutung. Diese setzen auf KI-gestützte Technologien und maschinelles Lernen, um personalisierte und adaptive Lernumgebungen zu schaffen, die sich gezielt an individuelle Lernbedarfe anpassen. Während MOOCs häufig für die breite Masse konzipiert sind, bieten LXPs flexiblere und auf den individuellen Kompetenzaufbau zugeschnittene Lernwege.

Es stellt sich die Frage, inwieweit deutsche Hochschulen diese Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgreifen und digitale Bildungsangebote strategisch weiterentwickeln.

11 LXP steht für „Learning Experience Platform“, eine digitale Plattform, die Lernenden eine personalisierte und adaptive Lernumgebung bietet. Eine LXP legt den Schwerpunkt auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden, indem ihnen ermöglicht wird, ihren individuellen Lernpfad zu wählen und zu steuern (vgl. <https://bildungsinnovator.de/glossar/lxp-learning-experience-platform/> [13.05.2025]).

2.3.2 Zugänge von Lernenden zu internationalen Programmen

Lernende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind eine heterogene Gruppe, vorwiegend Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss, darunter Berufstätige mit und ohne Hochschulabschluss. Sie lassen sich aufgrund fehlender statistischer Daten jedoch nicht nach sozialstrukturellen beziehungsweise soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Nationalität oder Beruf näher spezifizieren. Eine Zielgruppe sind die so genannten „nicht traditionellen“ Studierenden¹² (u. a. internationale Studierende und Personen mit Migrationshintergrund oder Flüchtlingsstatus), für die wissenschaftliche Weiterbildung als spezifische Chance dargestellt wird. Auch im Ausland ausgebildete Lehrkräfte, die oft vor der Herausforderung stehen, umfangreiche Zusatzqualifikationen erwerben zu müssen – trotz formal vorhandener Lehrqualifikationen aus ihrem Heimatland – um den Anforderungen des deutschen Bildungssystems gerecht zu werden, können von wissenschaftlicher Weiterbildung profitieren (vgl. Bergmüller-Hauptmann et al., im Druck). Solche Angebote unterstützen internationale Lehrkräfte gezielt und ermöglichen zugleich einen Wissensaustausch, der neue Perspektiven und Dialogmöglichkeiten schafft. Dadurch wird die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gefördert und Formate, Inhalte und Methoden weiterentwickelt und an eine internationalere Zielgruppe angepasst werden.

Zugänge zu internationalen Programmen können über Programme wie Erasmus+ geschaffen werden. Allerdings fehlt häufig die notwendige Flexibilität der Studienangebote dafür (Schwikal & Neureth, 2020), u. a. wenn es darum geht, Teilzeit- und Vollzeitstudien angemessen zu berücksichtigen. So berechtigt ein weiterbildendes Studium in Teilzeit beispielsweise nicht für ein Visum.

Es besteht momentan keine Übersicht darüber, wie viele Lernende in der wissenschaftlichen Weiterbildung international beteiligt sind. Auch wenn sich die technischen Voraussetzungen verbessert haben und virtuelle (Lern-)Formen für die Zukunft der internationalen Zusammenarbeit und des grenzüberschreitenden interkulturellen Austauschs besonders wichtig geworden sind, bestehen noch die in Jütte (2020) geschilderten Herausforderungen der kulturellen Grenzen und aufwändigen sowie kostenintensiven Umsetzungen. Der digitale Austausch sollte nicht als künstliches Instrument benutzt werden, um Investitionen in die physische Mobilität zu vermeiden oder zu ersetzen, da dies auf Kosten der Gleichheit und Vielseitigkeit der Lernmöglichkeiten – besonders für Studierende aus benachteiligten Verhältnissen – gehen würde (ESU & ESN, 2021).

12 Eine einheitliche Definition nicht-traditioneller Studierender fehlt bislang, jedoch umfasst die Bezeichnung eine heterogene Gruppe, die sich durch unterschiedlichen Bildungsbiographien (z. B. höheres Alter), alternative Bildungswege (z. B. ohne ersten Bildungsabschluss), spezifische Herausforderungen (z. B. Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium) auszeichnet (vgl. u. a. Teichler & Wolter, 2004; Stöter, 2013; Schwikal & Neureth, 2020).

2.3.3 Formate, insbesondere die Umsetzung von Microcredentials

Die Tendenz zu kürzeren Formaten (Reum, 2020) ist offenkundig. Aktuell werden Microcredentials von ganz unterschiedlichen Akteuren (auch außerhalb des Hochschulraums) diskutiert, geprüft, entwickelt oder bereits angeboten (siehe auch oben). Der Prozess der strategischen Planung und operativen Umsetzung von Microcredentials ist bereits an vielen Hochschulen im Gange, nicht nur in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bestimmte Akteure im Hochschulbereich, wie Europäische Hochschulallianzen, die seit 2019 von der Europäischen Union (EU) mit der Initiative „Europäische Hochschulen“ gefördert werden und an denen aktuell 65 deutsche Hochschulen beteiligt sind,¹³ liefern wichtige Impulse für die Erprobung kürzerer Studienformate in internationalen Kooperationen und im Bereich des Lebenslangen Lernens. Dabei treffen Formate in den grundständigen Studienprogrammen und in der Weiterbildung aufeinander.

Microcredentials können als eigenständige Qualifikationen genutzt oder zu umfassenden Abschlüssen kombiniert („gestapelt“) werden. Im Kontext der Internationalisierung wird insbesondere die internationale Anerkennung von Microcredentials als großes Potenzial betrachtet, da sie den Lernenden ermöglichen, ihre erworbenen Kenntnisse weltweit anerkennen zu lassen. Dies kann die Internationalisierung fördern, indem deutlich mehr Studierende und Weiterbildungsteilnehmende als bisher Zugang zu globalen Bildungs- und Karrierewegen erhalten.

Zunehmend werden zudem Abschlüsse als Joint Degrees oder in Kooperation geschaffen, um das Fachwissen verschiedener universitärer Hochschulen oder ausländischer Universitäten zusammenzuführen. Derartige Angebote bildungsbereichsübergreifend (Universitäten, Angewandte und Pädagogische Hochschulen sowie Berufsbildung) zu beschreiben und zu entwickeln, nicht selten auch in Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Partnern, ist auf der Basis der Anerkennung von Äquivalenten zu ECTS-Punkten bereits möglich, wenn auch herausfordernd angesichts unterschiedlicher Rahmenbedingungen. Bei all den Nachteilen, die das aktuelle System mit sich bringt, erweist sich die Weiterbildung im Hinblick auf innovative Strukturen und Bestrebungen derzeit noch flexibler als die grundständige Lehre. Die typisch deutsche Trennung von grundständigem Studium und Weiterbildung liefert jedoch die Grundlage für noch komplexere Diskussions- und Entwicklungsstände der Microcredentials.

Die Umsetzung innerhalb der bestehenden Studienstrukturen, rechtlichen Rahmenbedingungen und Finanzierungslogiken ist also noch mit Unsicherheiten und Hürden verbunden. Hochschulen und Länder sollten gemeinsame Lösungen finden, um Fragen zum Studierendenstatus bei kürzeren Studienformaten zu klären. Auch in Bezug auf die Nutzung von Microcredentials zur gemeinsamen Kapazitätsnutzung in der Lehre sollten Hochschulen und Länder zukünftig in Austausch treten. Die durch Microcredentials bescheinigten Lernergebnisse müssen anhand transparenter, klar definierter Kriterien bewertet worden sein. Deshalb ist eine konsequente Anwendung

13 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative> [13.05.2025].

nationaler/europäischer Rahmen, die die Niveaustufen festlegen, sowie ein Qualitätssicherungssystem nach vereinbarten Standards für den entsprechenden Bereich oder das jeweilige Tätigkeitsfeld wichtig (vgl. u. a. KMK, 2024).

Leider werden beide Bereiche (grundständiges Studium und Weiterbildung) im föderalen Deutschland aufgrund der bestehenden rechtlichen Regelungen überwiegend getrennt behandelt. Die Herausforderung besteht darin, diese zwei Sphären einerseits so integriert wie möglich zu betrachten, um Parallelstrukturen zu vermeiden, und andererseits die Weiterbildung in ihren Entwicklungsmöglichkeiten nicht zu bremsen.

Mit der zunehmenden Nutzung von Microcredentials werden sich in den kommenden Jahren neue Anwendungsbereiche und Mehrwerte herauskristallisieren. Um sicherzustellen, dass das Potenzial von Microcredentials zur Mobilität von Personen über Branchen, Sprachregionen und Bildungsinstitutionen hinweg effektiv genutzt werden kann (mindestens im EU-Raum), braucht es jedoch ein gemeinsames Verständnis zu Microcredentials. Die Hochschulen haben die Möglichkeit, durch die Einrichtung von nutzerfreundlichen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren die weitere Entwicklung positiv zu beeinflussen.

2.3.4 Internationale Netzwerke

Es gibt eine Vielzahl von internationalen Netzwerken zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen. Die wesentlichen Instrumente dieser Netzwerke bestehen aus Positionspapieren, Stellungnahmen, Berichten und gemeinsamen Projektanträgen. Erfolgreiche (politische) Einflussnahme zeigt sich durch Vertretung auf Konferenzen, Platzierung (europäischer) Projekte und Kooperationen mit Entscheidungsträgern. Die wachsende Mitgliederzahl und die Gründung neuer Netzwerke belegen ihren Nutzen (Hörr, 2018b).

Diese Netzwerke lassen sich grob in zwei Kategorien unterteilen: Netzwerke, die auf Verbandsebene organisiert sind (Abbildung 1), und solche, die auf (über-)staatlicher Ebene agieren (Abbildung 2). Während Netzwerke auf Verbandsebene oft von Fachgesellschaften oder universitären Zusammenschlüssen getragen werden, entstehen (über-)staatliche Netzwerke häufig durch politische Initiativen oder internationale Organisationen geprägt. Einige Netzwerke agieren an der Schnittstelle beider Ebenen, indem sie sowohl hochschulnahe Akteure als auch politische Entscheidungsträger einbinden.

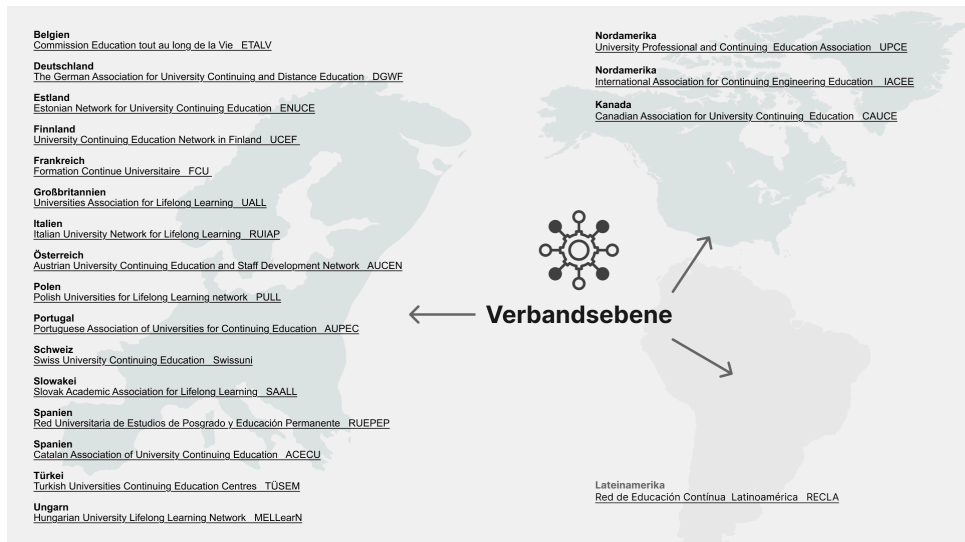


Abbildung 1: Zusammenstellung relevanter Netzwerke auf Verbandsebene

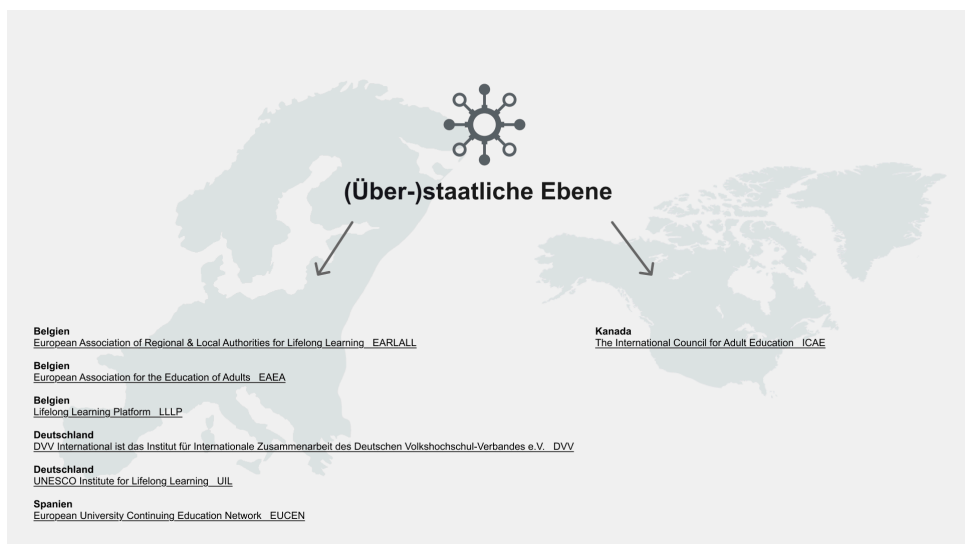


Abbildung 2: Veranschaulichende Liste von Netzwerken auf (über)staatlicher Ebene

3. Schlussfolgerungen: mögliche Richtungen für die Zukunft

Die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland ist traditionell noch stark am regionalen Kontext und an nationalen Bezügen ausgerichtet. Eine systematische Verankerung der Internationalisierung in Leitbildern und Strategien der wissenschaftlichen Weiterbildung ist notwendig, um ihre Rolle im Hochschulbereich zu stärken. Poten-

ziale in Hinsicht auf Internationalisierung werden dabei auf mehreren Ebenen identifiziert:

- Politische Ebene (Makro): Es bedarf einer engeren Verzahnung europäischer und nationaler Strategien, um rechtliche Hürden abzubauen und eine kohärente Internationalisierungsstrategie für wissenschaftliche Weiterbildung zu entwickeln. Die Weiterbildung liefert durch kürzere Formate und fachübergreifende Zertifikate (Stichwort Microcredentials) bereits eine Blaupause. Nun kann das grundständige Studium diesen Ansatz aufgreifen und beispielsweise durch die europäischen Allianzen die Internationalisierung weiter vorantreiben.
- Organisationale Ebene (Meso): Hochschulen sollten verstärkt Netzwerke und Kooperationen (wie beispielsweise die europäischen Hochschulallianzen) nutzen, um internationale Programme und Mobilität auszubauen. Durch den Erwerb einer europäischen Berufs- und Fachperspektive entstehen Netzwerke und wächst das gegenseitige Verständnis. Dabei kann die wissenschaftliche Weiterbildung gezielt als Innovationsfeld genutzt werden, um neue Formate, internationale Kooperationen und flexible Lernstrukturen zu erproben.
- Individuelle Ebene (Mikro): Viele Studien deuten darauf hin, dass Lernen mit internationalen Bezügen positive Impulse für die persönliche Entwicklung und Professionalisierung geben kann (vgl. u.a. Hanley et al., 2025). Die Kenntnisse der Geschichte und Kultur anderer Nationen sowie von möglicherweise innovativen Lösungen bewähren sich hier ebenso wie Inspiration und Erfahrungen durch analoge oder virtuelle Lern- und Arbeitsaufenthalte. Internationale Mobilität und Austauschmöglichkeiten können für Lernende und Lehrende nur dann niederschwelliger und inklusiver gestaltet werden, um langfristig eine nachhaltige Internationalisierung zu gewährleisten, wenn die Finanzierung und die Wirtschaftlichkeit gesichert sind.

Gleichzeitig bedeutet eine (zunehmende) Internationalisierung auch Herausforderungen. Durch die Zunahme des Wettbewerbs können beispielsweise marktbezogene und strategische Herausforderungen entstehen: z. B. aufgrund der unterschiedlichen – auch wettbewerblichen – Voraussetzungen von Hochschulen. Dabei wirken sich die national unterschiedlichen Regeln und Rahmenbedingungen auf die Voraussetzungen nicht positiv aus. Während beispielsweise ein zweiter Master in Schweden kostenlos ist, wäre dieser für eine Person in Deutschland mit hohen Kosten verbunden.

Sprachliche Hürden sind weiterhin nicht zu unterschätzen: Englisch als *Lingua franca* wird keineswegs in allen Nationen ausreichend beherrscht, und auch die Teilnahme an deutschsprachigen Weiterbildungen ist für fremdsprachliche Teilnehmende sehr anspruchsvoll.

Bisher sind Projekte die Treiber in internationalen Kooperationen und Austausch, aber um eine Nachhaltigkeit zu erreichen, sollten internationale Aspekte in Studienprogrammen und Leitbildern (sowohl in den Leitbildern der Hochschulen im Allgemeinen sowie in denen der Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildungen im Besonderen) stärker aufgegriffen werden. Europäische Hochschulallianzen sind eine Plattform, auf der sich inspirierte und engagierte Akteure in den Hochschu-

len bewegen können und sollten, um das internationale Tätigkeitsfeld zu erweitern. Verbände und Netzwerke spielen dabei eine wichtige Rolle. Durch das DGWF-Transparenzraster, seit 2023 auch auf Englisch vorhanden, kann der existierende oder auszuweitende internationale Austausch befruchtet und die Anerkennung erleichtert werden. Anregungen zur Entwicklung gemeinsamer Formate können auf dieser Basis angeregt werden.

Die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Hinsicht auf Internationalisierung ist aktuell wenig ausgebaut, dabei könnte eine internationale Ausrichtung noch weitere Perspektiven aufmachen. Laufend identifizierte Forschungsfragen und angestoßene Forschungsprojekte tragen zur dringend benötigten internationalen Berichterstattung bei. Evidenzbasierte Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Programmen wie Microcredentials sowie zu den langfristigen Effekten der Internationalisierung sind essenziell. Zielgruppen, deren zahlenmäßige Verteilung sowie ihre Bildungsbedarfe und Nutzenerwartungen sollten transparenter erfasst werden, um Entwicklungen auf dem internationalen und nationalen Weiterbildungsmarkt besser nachvollziehen und prognostizieren zu können. Bisher bleibt die Datenlage in Deutschland lückenhaft. Gleichzeitig mehren sich Stimmen, die eine rasche und nachhaltige Veränderung fordern. Akteure wie die DGWF spielen eine wichtige Rolle, um die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihr Potenzial in der Internationalisierung weiter zu stärken.

Literatur

- Bergmüller-Hauptmann, C., Kansteiner, K., Grössl, V., Bravo Granström, M., Hitzelberger, M., García Ferreira Fuchs, J., & Kowalik, F. (im Druck). „Ich möchte doch nur wieder in meinem Beruf arbeiten!“ – Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gleichstellung zugewanderter Lehrkräfte. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*. 2025(1).
- Beu, V., & Egetenmeyer, R. (2022). International collaboration in higher education for professionalisation in adult education. *European Journal of University Lifelong Learning*, 6(1), S. 19–24. <https://doi.org/10.53807/0601udl0>
- BMBF – Bildungsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung: Strategie der Bundesregierung*. BMBF.
- Boffo, V., & Gioli, G. (2017). Internationalisation and higher education: The case study of a master's degree course in adult education. In B. Németh, P. Guimarães, & R. Egetenmeyer (Hrsg.), *Joint modules and internationalisation in higher education: Reflections on the joint module „Comparative studies in adult education and lifelong learning“* (S. 79–99). Peter Lang.
- Bravo Granström, M. (2023). *Barcamp Internationales*. Beitrag bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Mainz.
- Bravo Granström, M. & Hesselbäck, A. (2023). *Microcredentials in the European context: Current developments and perspectives in search of definitions – Microcredentials im europäischen Kontext: Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven bei der Definitionssu-*

- che. Vortrag bei der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), Mainz.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., & Nickel, S. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.3278/6004570w>
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022). *Microcredentials als Teil der Internationalisierung*. <https://www.daad.de/de/der-daad/kommunikation-publikationen/presse/pressemitteilungen/umfragen-microcredentials-als-teil-der-internationalisierung/>
- de Wit, H., Egron-Polak, E., Howard, L., & Hunter, F. (2015). *Internationalisation of higher education: Directorate-General for Internal Policies*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hrsg.) (2018). Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2018(2). <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/113>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Ergänzung des Transparenzrasters*. <https://dgwf.net/nachricht/ergaenzung-des-transparenzrasters.html>
- Echarti, N., Koscheck, S., Martin, A., & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel: Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00196-1>
- Echarti, N., Reichert, E., & Gerhards, P. (2021). Die Abbildung von Wirkungen beruflicher Weiterbildung in der Bildungsberichterstattung: Bestand und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, S. 311–331. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00196-1>
- ESU – European Students' Union, & ESN – Erasmus Student Network. (2021). *Bringing student perspective to the debate on mobility, virtual exchange & blended learning: Joint position paper by the European Students' Union and the Erasmus Student Network*. https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2022/02/esn_esu_policy_paper_-_mobility_and_virtual_blended_activities.pdf
- EUNICE (2022). *Seven European universities to launch an innovative MOOC on Global Studies under EUNICE alliance*. <https://eunice-university.eu/mooc-workshop-at-university-of-cantabria/>
- Europäische Kommission (2014). *Mitteilung der Kommission – Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation*. Document 52014XC0627(01).
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2009). Continuing higher education in Germany. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Continuing higher education and lifelong learning: An international comparative study on structures, organisation and provisions*. (S. 71–143). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9676-1_4
- Gaebel, M. (2015). Lebenslanges Lernen an europäischen Universitäten: Die Umsetzung einer universitären Mission unter veränderten Bedingungen. In F. Bischoff & B. Prang (Hrsg.), *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen. (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“)*, (S. 19–21).

- Hanft, A., & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Waxmann.
- Hanley, N., Tyson, L. S., Wang, Z., Kwak, J., Akkad, A., Vari-Lavoisier, I., & Chankse-
liani, M. (2025). Impact of international professional mobility programmes: A sys-
tematic literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1177/14779714241311007>
- Heide, I. (2019). Möglichkeiten zur Internationalisierung von Fernstudiengängen – Eine unterschätzte Vielfalt. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2019(2), 32–39.
- Hörr, B. (2018a). Promoting University Lifelong Learning through International Coop-
eration: The Role of Universities' Lifelong Learning Networks in Europe on Politi-
cal Level. In N. Tomaschek & K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft: Institutionelle Standpunkt aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 95–112). Waxmann.
- Hörr, B. (2018b). Netzwerkstrukturen und Dimensionen bildungspolitischen Handelns: Verbünde der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler, europäischer und in-
ternationaler Ebene. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, 2018(2), 33–40. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1147>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2018). *Internationalisierung zu Hause und in der
Lehrerbildung: Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen*. [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrer-
bildung.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrer-
bildung.pdf)
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2019). *Die Internationalisierung der deutschen
Hochschulen: Aktuelle Entwicklungen und Trends*. [https://www2.daad.de/me-
dien/3daad-hochschulpolitik_2019_internationalisierung_der_hochschulen_m.
wahlers_pp-folien.pdf](https://www2.daad.de/me-
dien/3daad-hochschulpolitik_2019_internationalisierung_der_hochschulen_m.
wahlers_pp-folien.pdf)
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2020). *Leitlinien und Standards in der internationa-
len Hochschulkooperation: Beschluss des 687. Präsidiums der HRK am 6. April 2020*.
[https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Be-
schluss_Leitlinien_und_Standards_HRK_Praesidium_6.4.2020.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Be-
schluss_Leitlinien_und_Standards_HRK_Praesidium_6.4.2020.pdf)
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen:
Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Empfehlung der 32. Mitglieder-
versammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart*. [https://www.hrk.de/po-
sitionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-
zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/](https://www.hrk.de/po-
sitionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-
zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/)
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategi-
sche Entwicklung und Qualitätssicherung: Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcre-
dentials. München, 30.–31. März 2023. Konferenzbericht*. [https://www.hrk-modus.de/
angebote/veranstaltungen/a-1-2/#c2897](https://www.hrk-modus.de/
angebote/veranstaltungen/a-1-2/#c2897)
- Jütte, W. (2020). Internationale Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. In W.
Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 571–587).
Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_31
- Knust, M., & Hanft, A. (Hrsg.) (2009). *Continuing higher education and lifelong learning:
An international comparative study on structures, organisation and provisions*. Sprin-
ger Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9676-1>
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2024). *Strategie zur Internationalisierung der Hochschu-
len*. [https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/internationalisie-
rung-der-hochschulen/strategie-zur-internationalisierung-der-hochschulen.html](https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/internationalisie-
rung-der-hochschulen/strategie-zur-internationalisierung-der-hochschulen.html)

- KMK – Kultusministerkonferenz, & BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2018). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015-2018: Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung*. <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/internationalisierung-der-hochschulen/strategie-zur-internationalisierung-der-hochschulen.html>
- Maiworm, F. (2017). ERASMUS als Internationalisierungsmotor der Hochschulen. In DAAD (Hrsg.), *Erasmus Jubiläumsbroschüre: Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm ERASMUS feiert sein 30-jähriges Bestehen* (S. 85–87).
- Mordor Intelligence (2024). *Marktgrößen- und Marktanteilsanalyse für Massive Open Online Course (MOOC) in Europa – Wachstumstrends und -prognosen (2024–2029)*. <https://www.mordorintelligence.com/de/industry-reports/europe-mooc-market>
- Németh, B., Guimaraes, P. & Egetenmeyer, R. (Hrsg.) (2017). *Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik / Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology: Bd. 71. Joint Modules and Internationalisation in Higher Education: Reflections on the Joint Module «Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning»*. Peter Lang GmbH
- O'Dowd, R. (2022). *Introducing Virtual Student Exchange in international university education: DAAD Research Brief*. Deutscher Akademischer Austauschdienst.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2022). *Wissenschaftliche Weiterbildung und der EU-Rahmen für staatliche Beihilfen: Auswirkungen auf den öffentlichen Hochschulsektor in Brandenburg*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5d8eeb73-de>
- Reum, N. (2020). Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. In E. Cendon, U. Wilkesmann & A. Maschwitz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 89–108). Waxmann.
- Sandström, A. M., & Hudson, R. (2019). *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe: Signposts of Success*. European Association for International Education.
- Schwikal, A. & Neureuth, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331–352). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_17
- Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann, (Hrsg.). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. (S. 53–65). Waxmann.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004) Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule*, 2004.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2023). *International trends of lifelong learning in higher education: Research report*. UNESCO & Shanghai Open University.
- Weddepohl, K. (2023) *Career accelerators*. Institute Of Continuing Education (ICE). <https://www.ice.cam.ac.uk/career-accelerators>
- 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*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Zukunftskreis des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2022). *Unsere Vorstellung von Bildung hat sich sehr gewandelt*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/zukunft-der-bildung-2000840>

*Melina Klepsch, Susanne Hummel, Rebecca Schöninger, Steffen Moser,
Tina Seufert und Birte Glimm*

Artificial Intelligence for Connected Industries

Ein internationales (weiterbildendes) Masterprogramm

Abstract

Der Masterstudiengang „Artificial Intelligence for Connected Industries“ (AI4CI) an der Universität Ulm ist ein Beispiel für eine erfolgreiche internationale Kooperation. Er bietet Vollzeit- und Weiterbildungsstudierenden aus technischen und ingenieurwissenschaftlichen Bereichen eine Ausbildung in Künstlicher Intelligenz (KI) und vernetzten industriellen Anwendungen. Durch die Zusammenarbeit mit Partneruniversitäten und Industriepartner*innen wird ein flexibles Blended-Learning-Format ermöglicht, das praxisnahe Erfahrungen fördert. Die internationale Zusammenarbeit erzeugt einerseits ein einzigartiges Curriculum, während andererseits u. a. die Koordination der unterschiedlichen Bildungssysteme eine Herausforderung darstellt.

1. Kontext

Die Internationalisierung der Hochschulbildung ist ein zentrales Thema in einer zunehmend globalisierten Welt, in der der Bedarf an Fachkräften mit spezialisierten sowie interkulturellen Kenntnissen stetig wächst. Der Masterstudiengang „Artificial Intelligence for Connected Industries“ (AI4CI)¹ an der Universität Ulm stellt ein gelungenes Beispiel für eine internationale Kooperation dar. Das in Vollzeit, dual oder weiterbildend studierbare Programm zielt darauf ab, Fachkräfte in der Anwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) in vernetzten industriellen Umgebungen auszubilden und gleichzeitig eine internationale Perspektive aufzuzeigen und zu fördern. Durch die enge Zusammenarbeit mit Partneruniversitäten in Frankreich, Spanien, der Ukraine und Rumänien wird eine einzigartige Lernumgebung geschaffen, die den Studierenden nicht nur technisches Wissen vermittelt, sondern auch den interkulturellen Austausch und die Zusammenarbeit fördert.

Dieser Beitrag zeigt, wie die internationale Zusammenarbeit ein einzigartiges Curriculum erzeugen kann, während die Koordination der unterschiedlichen Bildungssysteme eine Herausforderung darstellt. Der Studiengang kann als Blaupause für ähnliche Vorhaben dienen.

¹ Das Masterprogramm entsteht im Rahmen des von der EU geförderten Projektes AI4CI (Projekt-ID: 101123524). Die Webseite zum Projekt und der Studiengang sind unter dem nachfolgenden Link zu finden: <https://ai4ci.eu> [13.05.2025].

2. Zielgruppe des Angebots

Der AI4CI-Studiengang an der Universität Ulm zielt darauf ab, Fachkräfte in der Anwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) in vernetzten industriellen Umgebungen auszubilden und gleichzeitig eine internationale Perspektive aufzuzeigen und zu fördern. Der AI4CI-Studiengang richtet sich in erster Linie an Studierende aus Studiengängen wie Maschinenbau, Informatik, Robotik, Elektrotechnik oder Automatisierungstechnik. Durch die internationale Ausrichtung des Studiengangs wird zudem ein breites Spektrum an Studierenden angesprochen, die sich für eine Karriere in einem globalen Kontext interessieren.

Bei den meisten Partneruniversitäten wird der Studiengang als regulärer (konsekutiver) Vollzeitmasterstudiengang in direkter Nachfolge auf einen Bachelorstudiengang eingeführt und angeboten: am Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) (Paris, Frankreich), der Avignon Université (Avignon, Frankreich), der Universitat Politècnica de Catalunya (Barcelona, Spanien), der National Technical University of Ukraine (Kiew, Ukraine) und der Universitatea Babeș-Bolyai (Cluj-Napoca, Rumänien).

An der CNAM Grand Est (Mulhouse, Frankreich) und der Universität Ulm (Ulm, Deutschland) gibt es Besonderheiten: Die CNAM Grand Est bietet den Studiengang als integrierten dualen Masterstudiengang an. Studierende verbringen dort abwechselnd drei bis vier Wochen in einem Unternehmen und an der Hochschule. Die Universität Ulm richtet den Studiengang als weiterbildenden Studiengang ein, organisiert über die School of Advanced Professional Studies, für Berufstätige in technischen und ingenieurwissenschaftlichen Berufsfeldern, die ihr Wissen im Bereich Künstlicher Intelligenz erweitern und auf vernetzte industrielle Anwendungen spezialisieren möchten. Die Zielgruppe umfasst damit zusätzlich bereits berufstätige Fachkräfte, die – aufgrund der eingeplanten Modularisierung – ggf. nur an einzelnen Microcredentials des Studiengangs, nicht aber am ganzen Masterstudiengang interessiert sind. Der berufsbegleitende Charakter des Programms ermöglicht es den Teilnehmenden, Studium und Beruf zu vereinbaren, was besonders für Studierende mit familiären und anderweitigen Verpflichtungen attraktiv ist.

3. Didaktisches Design

Das didaktische Design des AI4CI-Studiengangs ist auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt und fördert ein flexibles und praxisnahes Lernen. Der Studiengang in Ulm umfasst 90 Punkte gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) und setzt sich aus Pflichtmodulen (36 ECTS inkl. Masterarbeit), Wahlpflichtmodulen (drei Bereiche mit je mind. 12 ECTS) und Wahlmodulen (mind. 6 ECTS) zusammen, die eine ausgewogene Kombination aus theoretischem Wissen und praxisorientierten Inhalten bieten. Alle anderen Universitäten bieten den Studiengang mit 120 ECTS an. Haben berufstätige Studierende keinen Bachelor mit 210 ECTS, kön-

nen sie fehlende 30 ECTS durch den Nachweis eines zusätzlichen² Jahres Berufserfahrung ausgleichen.

Während an den Partneruniversitäten mit konsekutiven oder dualen Masterstudiengängen Kohorten existieren und Studierende im gleichen Fachsemester ähnliche Veranstaltungen hören, ist der Studiengang für berufsbegleitend Studierende in Ulm deutlich modularer. Die Lehrveranstaltungen werden alle in einem Blended-Learning-Format angeboten, welches Präsenz- und Onlineelemente kombiniert. Dies gewährleistet eine hohe Flexibilität für Berufstätige und ermöglicht es den Studierenden, ihr Lernen selbst zu steuern. Die Studierenden wählen je Semester genau die Micro-credentials (definiert nach dem Transparenzraster der DGWF (2023)), die sie in ihrem Berufsalltag gerade benötigen. In der Regel belegen Studierende ein bis drei Veranstaltungen pro Semester, was 6–18 ECTS entspricht. Die Vollzeitstudierenden der Partneruniversitäten belegen in der Regel ca. 30 ECTS je Semester. Die Vollzeitstudierenden werden, wenn didaktisch sinnvoll, in ihren Kohorten durch einzelne regelmäßige Präsenzveranstaltungen unterstützt, um gemeinsames Lernen noch besser forcieren zu können.

Ein besonderes Merkmal des Programms ist die internationale Kooperation mit Partneruniversitäten, die den Studierenden die Möglichkeit bietet, Module sowohl in Ulm als auch an den Partnerinstitutionen zu absolvieren. Alle Module werden in englischer Sprache angeboten, was die internationale Zugänglichkeit des Programms erhöht. Darüber hinaus wird durch den Austausch von Lehrangeboten und Blockkursen bei mehreren Industriepartner*innen ein praxisnahes Studium gewährleistet, das den Studierenden ermöglicht, ihre erworbenen Kenntnisse in realen beruflichen Kontexten anzuwenden. Durch das bereits angesprochene Blended-Learning-Konzept sind Reisen zu den einzelnen Veranstaltungsorten nur in sehr geringem Maße bis gar nicht nötig, und können teilweise durch Erasmus+-Aktivitäten der Studierenden unterstützt werden.

In Ulm wird den Studierenden ein virtueller Schreibtisch (SAPS, 2025) zur Verfügung gestellt, der alle benötigten Tools und Softwareanwendungen direkt im Webbrowser zugänglich macht. Dies bietet insbesondere Berufstätigen, die auf den Laptops oder PCs ihres Arbeitgebers keine Software installieren dürfen, einen flexiblen Zugriff. Zudem profitieren auch Studierende von Partneruniversitäten, die in den Rechnerpools ihrer Heimatuniversitäten möglicherweise nicht über die erforderlichen Programme verfügen, um den Lehrveranstaltungen der Universität Ulm folgen zu können.

2 Zulassungsvoraussetzung nach LHG-BW § 31 (3) ist mindestens ein Studienabschluss in einem grundständigen Studiengang und berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr. Unter Einbeziehung eines vorangegangenen Bachelorstudiums erfordert ein Masterstudium insgesamt 300 ECTS. Der Nachweis eines zusätzlichen Jahres Berufserfahrung kann fehlende ECTS-Punkte für ein weiterbildendes Masterstudium ausgleichen und eine Zulassung wird ermöglicht.

4. Lessons Learned

An drei Universitäten wurde der Masterstudiengang bereits zum Wintersemester 2024/25 gestartet, die anderen folgen im Wintersemester 2025/26. Bisher ergaben sich folgende Lessons Learned:

Positive Lessons Learned

- **Interdisziplinäre Zusammenarbeit:** Die enge Kooperation mit internationalen Partneruniversitäten hat den Austausch von Best Practices und innovativen Lehrmethoden gefördert. Dies hat zu einem bereichernden Lernumfeld geführt, in dem Studierende von verschiedenen Perspektiven profitieren können.
- **Flexibilität und Zugänglichkeit:** Das Blended-Learning-Format ermöglicht es Studierenden, auch ohne physische Mobilität an anderen Standorten Veranstaltungen für ihr Studium zu belegen. Wo immer möglich wurde für die synchronen Anteile, wenn diese vor Ort geplant wurden, eine hybride Möglichkeit der Teilnahme geschaffen. Diese Flexibilität hat die Attraktivität des Programms erhöht.
- **Internationale Netzwerke:** Die Studierenden haben Zugang zu einem breiten Netzwerk von Expert*innen, was ihre beruflichen Perspektiven verbessert.
- **Interkultureller Austausch:** Studierende treffen in verschiedenen Veranstaltungen regelmäßig auf Studierenden und Dozierende anderer Universitäten, der Austausch untereinander wird von den Dozierenden aktiv – z. B. durch Gruppenarbeiten – gefördert.

Negative Lessons Learned

- **Herausforderungen bei der Koordination:** Die Koordination zwischen den Partneruniversitäten kann komplex sein, insbesondere wenn es um die Abstimmung von Lehrplänen, Prüfungsanforderungen und Akkreditierungsprozessen geht. Dies erfordert eine sorgfältige Planung und regelmäßige Kommunikation.
- **Unterschiedliche Bildungssysteme:** Die unterschiedlichen Bildungssysteme und anforderungen in den Partnerländern können zu Herausforderungen bei der Anerkennung von Studienleistungen und der Sicherstellung eines einheitlichen Qualitätsstandards führen.
- **Gegenläufige Semesterzeiten:** Die größte Herausforderung bilden formale Anforderungen an Beginn und Ende von Vorlesungszeiten und Prüfungszeiten. Insbesondere die Einbindung von Blockkursen (Short Term Courses) bei Industriepartner*innen gestaltet sich als komplex. Hier war die einzige Möglichkeit am Ende, dass einzelne Universitäten einzelne Blockkurse für ihre Studierenden nicht ins Angebot aufgenommen haben.
- **Bereitstellung von Infrastruktur:** Jede Hochschule hat ihre eigene Infrastruktur, die Nutzung dieser Infrastruktur ist den Studierenden der jeweiligen Hochschule vorbehalten. Innerhalb der Projektlaufzeit muss noch geklärt werden, wie Studierende nach der Projektlaufzeit bei Belegung von Veranstaltungen der Partnerhochschulen die für den Kurs nötige Infrastruktur nutzen können. Dabei wird derzeit

nicht nur an einem gemeinsamen Programm, sondern auch an potenziellen gemeinsamen Abschlüssen gearbeitet.

- **Interkulturelle Kompetenzen:** Im sehr umfangreichen Gesamtstudienprogramm über alle Universitäten hinweg sind keine expliziten Kurse zu interkulturellen Kompetenzen vorgesehen. Teilweise kann dies ausgeglichen werden: Vollzeitstudierende, die sich dazu entscheiden per Erasmus+ zeitweise an einer der Partneruniversitäten zu studieren, können in der Regel auf die Angebote der International Offices zurückgreifen. Die Studierenden aus einem dualen oder weiterbildenden Studienprogramm sind in ihren Unternehmen verankert und könnten dort im besten Fall auf Trainings zu interkulturellen Kompetenzen zurückgreifen. Dies trifft insbesondere auf Weiterbildungsstudierende, welche in international agierenden Unternehmen arbeiten, zu.

5. Transferpotenzial

Ausgehend von den obenstehenden Lessons Learned bietet der AI4CI-Studiengang erhebliches Transferpotenzial, sowohl für die Universität Ulm als auch für die Partneruniversitäten und Hochschulen, die ähnliche Angebote schaffen möchten:

- **Erweiterung des Studienangebots:** Aufgrund der positiven Resonanz und der wachsenden Nachfrage nach Fachkräften in den Bereichen KI und Internet of Things (IoT) könnte der Studiengang künftig um zusätzliche Microcredentials oder Spezialisierungen erweitert werden. Dabei wäre auch die Integration neuer Technologien und aktueller Trends in den Lehrplan denkbar.
- **Stärkung der internationalen Zusammenarbeit:** Die Erfahrungen aus dem AI4CI-Programm können als Modell für weitere internationale Kooperationen in anderen Studiengängen dienen. Der Austausch von Lehrmethoden und -inhalten könnte auch auf andere Fachbereiche ausgeweitet werden. Insbesondere kann die Nutzung von Synergien die Lehrbelastungen verringern, da gerade Grundlagenveranstaltungen ggf. nicht an mehreren Standorten angeboten werden müssen.
- **Nachhaltige Entwicklung von Fachkräften:** Durch die Ausbildung von Fachkräften, die in der Lage sind, KI-Technologien verantwortungsvoll und innovativ einzusetzen, trägt der Studiengang zur nachhaltigen Entwicklung in der Industrie bei. Dies ist besonders relevant im Kontext der fortschreitenden Digitalisierung und der Herausforderungen der Industrie 4.0.

6. Fazit

Insgesamt zeigt der Masterstudiengang AI4CI, wie eine internationale Kooperation zur Entwicklung von Studiengängen erfolgreich umgesetzt werden kann. Die Koordination wird jedoch durch verschiedene rechtliche Rahmenbedingungen an den Partneruniversitäten erschwert. Der Standort Ulm orientiert sich z. B. an der DGWF-Einordnung für Microcredentials (DGWF, 2023). Da Ulm der einzige Standort ist, der

aktuell für nicht immatrikulierte Studierende Zertifikate und ECTS vergibt, kann dies von allen gut mitgetragen werden. Öffnen die anderen Standorte ihre Veranstaltungen jedoch im Laufe der Zeit auch für nicht immatrikulierte Studierenden, muss erneut geklärt werden, ob diese Definition dann immer noch für alle passend ist. Alles in allem lohnt sich jedoch der Aufwand, ein internationales Studienprogramm auf die Beine zu stellen und gemeinsam durch die gezielte Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Industrie und die Förderung des interkulturellen Austauschs einen wertvollen Beitrag zur Ausbildung der Fachkräfte von morgen zu leisten.

Literatur

- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom 21./22. Juni 2023*. https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- SAPS – School of Advanced Professional Studies (2025). *Der virtuelle Schreibtisch in der Cloud – ein multimedialer Arbeitsraum*. <https://short.saps-ulm.de/handreichung02>

Innovatives E-Learning in der Biotechnologie

Das BioMex-Zertifikatsprogramm als Beispiel für internationale Kooperation

Abstract

Das BioMex-Zertifikatsprogramm¹ ist ein praxisorientiertes Weiterbildungsangebot der Hochschule Koblenz in Kooperation mit internationalen Partnern in Ruanda und Italien. Es zielt auf die Qualifizierung von Studierenden und Fachkräften im biomedizinischen Sektor ab. Die Module sind auf Englisch verfügbar und Teil akkreditierter Studiengänge. Das Programm kombiniert Blended Learning mit internationaler Zertifizierung, Industriepraktika und Coaching – ein innovativer Ansatz zur Förderung von Employability und interkulturellem Austausch im internationalen Hochschulkontext.

1. Einleitung

Das BioMex-Zertifikatsprogramm ist ein innovatives, praxisorientiertes Weiterbildungsangebot des Fachbereichs Mathematik, Informatik und Technik der Hochschule Koblenz in Zusammenarbeit mit dem zfh. Es wurde im Dezember 2023 in Kooperation mit der Universität Ruanda, der Universität Parma und dem Institute of Applied Sciences Ruhengeri (INES) gestartet. Es wird gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH im Rahmen der Sonderinitiative „Gute Beschäftigung für sozial gerechten Wandel“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) umgesetzt.

Ziel des modular aufgebauten Programms ist es, Studierende und Fachkräfte aus Ruanda sowie Deutschland mit hochwertigen biomedizinischen Fachkenntnissen und Kompetenzen auszustatten und so einen Beitrag zu Ruandas Bestreben zu leisten, sich als afrikanisches Zentrum für Pharmazie und Biotechnologie zu etablieren. Die Weiterbildung erfolgt im Blended-Learning-Format, das flexible und bedarfsgerechte Profilbildungsmöglichkeiten bietet. Die Module sind auf Englisch verfügbar und gehören zu akkreditierten Studiengängen.

Das Programm umfasst verschiedene Kompetenzcluster, darunter Biomedizin und Biotechnologie, pharmazeutische Chemie und Technologie, Innovationsmanagement, interkulturelle Zusammenarbeit sowie Gebäude-, Energie- und Umweltmanagement. Neben der fachlichen Qualifizierung legt BioMex besonderen Wert auf Employability: Durch internationale Zertifizierungsverfahren, enge Industriepartnerschaften (Praktika) und praxisnahe Inhalte werden die Teilnehmenden gezielt auf den globalen Arbeitsmarkt vorbereitet. Ein integraler Bestandteil ist zudem ein Coaching-Ansatz, der Studierende in studien-, karriere- und lebensbezogenen Herausforderungen begleitet – ein Novum im ruandischen Hochschulsystem.

1 Weitere Informationen zum Programm unter: <https://www.zfh.de/biomex/> [08.04.2025].

Als zukunftsweisende Erweiterung wird perspektivisch der Einsatz von Virtual-Reality-Technologie (VR) angestrebt, um praxisnahe Laborerfahrungen zu ermöglichen. Das Zertifikatsprogramm versteht sich darüber hinaus als Austausch- und Multiplikatorenplattform zwischen ruandischen und deutschen Bildungseinrichtungen und bietet somit ein Beispiel für erfolgreiche internationale Kooperation im Bereich der Biotechnologie.

2. Zielgruppe des Angebots

Das BioMex-Zertifikatsprogramm richtet sich in den ersten zwei Jahren des Programms primär an Studierende und Fachkräfte der Biotechnologie und Pharmazie in Ruanda, die ihre Qualifikationen durch praxisnahe und interaktive Lernformate erweitern möchten. Sekundär adressiert das Programm Bildungseinrichtungen, politische Entscheidungsträger*innen und Unternehmen, die an der internationalen Qualifizierung und Rekrutierung von Fachkräften interessiert sind.

3. Didaktisches Design

Das BioMex-Programm basiert auf einem modularen Blended-Learning-Ansatz, der E-Learning, virtuelle Präsenzveranstaltungen und Praxisphasen in Anwesenheit kombiniert. Das Programm besteht aus vier Kompetenzclustern, die eine praxisnahe Qualifikation in zentralen biomedizinischen und pharmazeutischen Bereichen ermöglichen:

1. Biotechnologie und Biomedizin
2. Pharmazeutische Chemie und Pharmazeutische Technologie
3. Facility-, Energie- und Umweltmanagement
4. Innovationsmanagement und Interkulturelle Kooperation

Die Module sind Teil akkreditierter Studiengänge und werden von Expert:innen aus Wissenschaft, Forschung und Industrie unterrichtet und in einem Blended-Learning-Format angeboten. Dies kombiniert virtuelle Live-Sitzungen mit digitalen Lernmethoden und ermöglicht eine flexible, selbstgesteuerte Weiterbildung. Für jedes bestandene Modul werden 3 ECTS vergeben. Die Teilnehmenden können zwischen verschiedenen Zertifikatsstufen wählen:

- Certificate of Microcredential: 1-4 ECTS
- Certificate of Microdegree: 5-9 ECTS
- Certificate of Advanced Studies (CAS): ab 10 ECTS
- Diploma of Advanced Studies (DAS): ab 30 ECTS

Die Zertifikate werden von der Hochschule Koblenz und voraussichtlich dem Hochschulrat von Ruanda (Rwanda Higher Education Council) ausgestellt. Durch die flexible Modulwahl können Studierende und Fachkräfte ihr individuelles Kom-

petenzprofil gezielt ausbauen und ihre Beschäftigungsfähigkeit im internationalen biomedizinischen Sektor steigern (siehe Leistungsbeschreibung im Rahmen des Zertifizierungsverfahrens, 2024). Die Integration von OpenOLAT als zentrale Lernplattform ermöglicht eine flexible und skalierbare Bildungsumgebung.

Ein besonderer Fokus liegt auf dem Coaching, das den Studierenden eine persönliche Betreuung und kontinuierliche Unterstützung bietet (Zertifikatsprogramm BioMex, 2025). Dieses Coaching-Modell stellt sicher, dass die Teilnehmenden ihre individuellen Ziele erreichen und sich fachlich sowie persönlich weiterentwickeln können – ein entscheidender Erfolgsfaktor des Programms. In diesem Rahmen werden Workshops angeboten, ferner haben die Studierenden die Möglichkeit, in Einzelsitzungen Online-Beratungsgespräche wahrzunehmen oder sich via Mail mit ihren Anliegen an die Coaching-Person zu wenden.

4. Lessons Learned

Während der Umsetzung des Programms traten mehrere Herausforderungen auf. Gezielte Lösungen wurden eingeführt, um die Rolle von BioMex bei der Förderung des Biotechnologie- und Pharmasektors in Ruanda zu stärken und eine langfristige Nachhaltigkeit und Wirkung zu gewährleisten.

Positive Erkenntnisse:

- Hohe Akzeptanz des Programms bei Studierenden durch praxisnahe Inhalte und flexible Lernformate
- Erfolgreiche Implementierung von internationalen Zertifizierungsstandards (in Ausführung via ZEvA – Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover) zur Anerkennung der Abschlüsse
- Aufbau nachhaltiger Industriepartnerschaften mit europäischen und afrikanischen Unternehmen zur Unterstützung von Praktika und Berufsqualifizierung
- Das Coaching-Element als Erfolgsfaktor: Studierende berichten von positiver, individueller Entwicklung durch regelmäßige, maßgeschneiderte Betreuung.

Herausforderungen:

- Technische Infrastruktur und digitale Ausstattung der Studierenden als Hürde für gleichberechtigten Zugang
- Sprachbarrieren bei den Teilnehmenden (Englisch B2-Anforderung) und kulturelle Unterschiede zeigten sich insbesondere in der Wahrnehmung von Kommunikation und institutionellen Strukturen. Während in der deutschen Hochschulkultur direkte Kritik als wichtiges Element der Weiterentwicklung gilt, kann sie in anderen Kulturen, wie z. B. in Ruanda, als zu direkt und entmutigend empfunden werden. Zudem können unterschiedliche Erwartungen an administrative Prozesse, wie die strikte Einhaltung von Fristen, zu Missverständnissen führen. Diese Herausforderungen sind zugleich Lerngelegenheiten, die die interkulturelle Sensibilität aller Beteiligten fördern.

- Notwendigkeit einer langfristigen Finanzierung über die aktuelle Förderperiode hinaus (Ende 2025)

5. Entwicklungs-/Transferpotenzial

Das BioMex-Programm zeigt ein starkes Transferpotenzial über Ruanda hinaus. Die Kombination aus innovativem Blended Learning, internationaler Zertifizierung und maßgeschneidertem Coaching kann als Modell für weitere Bildungsprojekte in Entwicklungsländern dienen. Durch die geplante Öffnung für internationale Studierende wird ein globaler Wissenstransfer ermöglicht. Die strategische Weiterentwicklung der digitalen Lernumgebung durch adaptive und interaktive Technologien stellt eine zukunftsweisende Innovation in der Biotechnologie-Ausbildung dar.

6. Fazit

Das BioMex-Zertifikatsprogramm ist ein herausragendes Beispiel für moderne, praxisnahe wissenschaftliche Weiterbildung im internationalen Kontext. Es kombiniert innovative Lernmethoden mit gezieltem Coaching, das als einzigartiges Merkmal die individuelle Entwicklung der Studierenden fördert und das Programm deutlich von anderen internationalen Bildungsangeboten abhebt.

Ein zentraler Aspekt der Internationalisierung ist die enge Kooperation zwischen ruandischen und europäischen Institutionen, die den Wissenstransfer und interkulturellen Austausch stärkt. Gleichzeitig zeigt das Projekt exemplarisch, welche Herausforderungen mit Internationalisierung verbunden sind – insbesondere im Bereich der interkulturellen Kommunikation und des administrativen Austauschs. Unterschiedliche Hochschulsysteme und Erwartungen an Prozesse, etwa hinsichtlich Zertifizierungsstandards oder Fristenmanagement, erfordern eine hohe Anpassungsfähigkeit und Sensibilisierung aller Beteiligten.

Durch gezielte Maßnahmen, wie die Implementierung von internationalen Zertifizierungsverfahren, interkulturelles Coaching und die Nutzung innovativer digitaler Technologien, konnte BioMex diese Herausforderungen erfolgreich adressieren. Die geplante Weiterentwicklung mit Virtual- und Augmented-Reality-Elementen (VR/AR) macht BioMex zu einem Vorreiter digitaler biomedizinischer Bildung und schafft die Grundlage für eine weltweite Skalierung. Damit leistet das Programm nicht nur einen Beitrag zur internationalen Hochschulbildung, sondern auch zur Entwicklung nachhaltiger Bildungsstrukturen im biomedizinischen Sektor.

Literatur

Zertifikatsprogramm BioMex (2025). *Selbstbericht zur Qualitätssicherung*. Unveröffentlichte interne Projektdokumentation.