

Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung¹

BERNHARD CHRISTMANN

Kurz zusammengefasst ...

Nach einer längeren Zeit der Kontinuität unterliegen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung aktuell einer Neuausrichtung ihrer Funktion und Gestaltung. Die Anschlussfähigkeit an die Bologna-Formate, die Ausdifferenzierung des Zielgruppenbezugs, eine verstärkte Nachfrage- und Bedarfsorientierung sowie die Forderung nach Durchlässigkeit der Angebote erfordern klare Regelungen hinsichtlich Zulassung, Struktur, Dauer und Abschluss. Warum eine konsequente und allgemein verbindliche Systematisierung und Standardisierung der Formate bisher nicht realisiert wurde und welche Empfehlungen hierzu vorliegen und diskutiert werden, ist Gegenstand dieses Beitrages.

1 Einleitung

Die Diskussion zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung als Gestaltungsmerkmal in formaler Hinsicht war lange Zeit nachrangig gegenüber einer die Angebote prägenden Zielgruppen- und Bedarfsorientierung. Im Unterschied zu den grundständigen Studienangeboten sind die Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung traditionell vielfältig und heterogen und nur in geringem Maße formalisiert. Der zunehmend zu beobachtende Wechsel der Perspektive auf Anschlussfähigkeit dieser Formate zu den Bologna-Formaten sowie einer stärker an Verwertbarkeitsinteressen orientierten Ausrichtung der Angebote erhöht das Interesse an einer Formalisierung, die Transparenz, Anschlussfähigkeit und „Abschlüsse“ bietet. Um hierbei nicht in einen unreflektierten Formalismus zu verfallen, sind wesentliche Rahmenbedingungen an die Gestaltung von Angeboten

und Formaten zu berücksichtigen. Die Herstellung einer Balance zwischen der Vielfalt und flexiblen Nutzung von Formaten, die auch eine Durchlässigkeit bietet, und der als notwendig angesehenen Standardisierung ist ein nicht trivialer Gestaltungs- und Organisationsprozess, der angesichts der Vielfalt und diverser Rahmenbedingungen der Zielgruppen erforderlich ist, und zwar nicht einmal abschließend, sondern immer wieder auch situations- und anforderungsbezogen.

2 Begrifflichkeit, Vielfalt und Einsatz von Formaten

In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich ein geringer Grad an Standardisierung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masters. Hauptursache für diese Situation ist die uneinheitliche und zum Teil nur vage Regelung für diese Formate in den Hochschulgesetzen der Bundesländer². In der Folge ergibt sich eine ungeklärte formale Zuständigkeit für diese Angebote innerhalb der Hochschulen. Während es für das abschlussbezogene Studium „eine eindeutige Verortung gibt, fehlt diese für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung fast durchgängig. BA-, konsekutive und weiterbildende MA-Studiengänge sind Sache der Fakultäten und Fachbereiche“ (Vogt, 2012, S. 168). Die Zuständigkeit für nicht abschlussbezogene Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung liegt in den überwiegenden Fällen bei speziell hierfür gegründeten Einrichtungen, die jedoch nicht berechtigt sind, allgemein verbindliche Regelungen für Formate festzulegen. Versuche einer übergreifenden Systematisierung und Regelung sind bisher auf der Empfehlungsebene verblieben (DGWF, 2010).

¹ Dieser Beitrag basiert auf Christmann, 2018.

² Eine Synopse der Hochschulgesetze findet sich in WR, 2019.

In den Hochschulgesetzen der Länder finden sich die folgenden Benennungen:

- Weiterbildendes Studium (mit und ohne Zertifikat),
- Kontaktstudium (mit und ohne Zertifikat),
- Weiterbildender Masterstudiengang,
- Weiterbildender bzw. berufsbegleitender Bachelor-Studiengang,
- sonstige Weiterbildungsangebote.

In der Praxis kommen weitere Formate zum Einsatz. Wolter nennt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die Formate Abschlussorientierte Studiengänge, Zertifikatsprogramme, Weiterbildungsmodule, Weiterbildungsseminare, kurzfristigere Angebote, Allgemeinbildende Angebote, Traditionelle Formen extra-muraler Angebote (Seminarkurse), Kooperative Angebote (in-house) sowie Franchise-Modelle (Wolter, 2016, S. 25).

Für Angebote unterhalb einer Graduierung steht der *Zugang* gemäß den Hochschulgesetzen Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. In zehn Hochschulgesetzen der Länder findet sich die Regelung, dass Angebote mit der Bezeichnung *Weiterbildendes Studium* bzw. *Kontaktstudium* mit der Vergabe eines Zertifikates abschließen können, ohne dass hierfür Regelungen definiert sind. Häufig wird ausgeführt, dass die Voraussetzungen des Zugangs und das Verfahren der Zulassung, des Abschlusses und der Abschlussbezeichnung von den Hochschulen zu regeln sind.

Auch wenn dies in steigendem Maße auf Hochschulebene erfolgt, so bleibt es doch weitgehend bei diesen separaten Lösungen.

Bei der Bezeichnung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masterstudiengangs mangelt es insgesamt an den wesentlichen Merkmalen einer Standardisierung:

- zeitlicher Umfang (Dauer in Semestern, Monaten oder Studienjahren),
- innere Organisation,
- äußere Zusammenhänge,
- die Anschlussfähigkeit zu anderen Angeboten,
- die Regelung von Zugang und Abschluss des Studiums
- und damit auch dessen Durchlässigkeit, hierfür erforderliche Leistungsnachweise sowie der zu erwerbenden Leistungspunkte nach ECTS.

In jüngerer Zeit kommen an deutschen Hochschulen, insbesondere in Baden-Württemberg, auch die in der Schweiz ent-

wickelten Formate (CRUS, 2008) in modifizierter Form zum Einsatz. Das von der Landesgruppe Baden-Württemberg in der DGWF entwickelte Transparenzraster wurde mit dem Ziel entworfen, „die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten“ (DGWF, 2018). Bei den Zertifikaten wird zwischen „Certificate of Basic Studies“ (CBS) und „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) sowie „Diploma of Basic Studies“ (DBS) und „Diploma of Advanced Studies“ (DAS) sowie dem „Weiterbildungskurs mit Prüfung“ unterschieden. Die Abschlüsse sind mit Credit Points nach ECTS versehen und den Niveaustufen des DQR zugeordnet (DGWF, 2018, S. 2). Der in der Schweiz praktizierte „Master of Advanced Studies“ (MAS) wird nicht angeboten, da er nicht zu den Berechtigungen eines Masterabschlusses einer deutschen Hochschule führt (Klenk, Armbrorst-Weihs, Eggert, Schaub & Wacker, 2017, S. 51).

Der mit dem Bologna-Prozess neu eingeführte *weiterbildende Masterstudiengang* ist abschlussbezogen und in Deutschland formal den anderen Masterstudiengängen gleichgestellt. Erstmals verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung damit über ein Format, das mit einem Hochschulgrad abschließt. Die Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder folgen dem Beschluss der Kultusministerkonferenz:

„Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus. [...] Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen [...] den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen“ (KMK, 2010, S. 5).

Voraussetzung für die Zulassung ist i.d.R. ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Darüber hinaus kann in neun Bundesländern³ bei der Zulassung zum weiterbildenden Masterstudium der erste berufsqualifizierende Studienabschluss durch eine Eignungsprüfung ersetzt werden. Grundlage hierfür ist die Regelung in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben, „dass in definierten Ausnahmefällen [...] an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eignungsprüfung treten kann“ (KMK, 2010, S. 4). Auch hier sind die Regelungen in den Länderhochschulgesetzen allgemein gehalten und uneinheitlich gestaltet. Mit der Konsequenz, „dass es weitgehend den Hochschulen überlassen bleibt, wie sie den Zugang beruflich qualifizierter Personen zum Masterstudium genau gestalten wollen“ (Base-dahl & Graeßner, 2011, S. 41).

Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, „die im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen

³ Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen.

zwar als Weiterbildung genutzt werden, jedoch bildungs- bzw. ordnungspolitisch nicht zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zählen“ (Bade-Becker & Walber, 2016, S. 99), stehen zunehmend im Blickpunkt. Mit ihnen sollen insbesondere qualifizierte Berufstätige für ein Hochschulstudium gewonnen werden. In vier Ländergesetzen⁴ finden sich Regelungen für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge. Die HRK spricht sich gegen die Einführung weiterbildender Bachelorstudiengänge aus, da sie „die staatliche Verantwortlichkeit zu Lasten privater Finanzierung reduzieren [würde]“ (HRK, 2008, S. 3).

Empirische Untersuchungen zum Einsatz von Formaten (Faulstich, Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2007; Minks, Netz, & Völk, 2011; Fürst, 2017) geben detaillierte Auskunft über Vielfalt, Heterogenität und Häufigkeit des Einsatzes der Formate. Bei aller Vorsicht bezüglich der Vergleichbarkeit der Studien aufgrund des unterschiedlichen Erhebungsdesigns ergeben sich bei den untersuchten Angebotstypen in Bezug auf die Merkmale Dauer, Zeitraum bzw. Laufzeiten, Zugangsvoraussetzungen und erzielbare Abschlüsse ähnliche Ergebnisse. Bezogen auf die Angebote unterhalb einer Graduierung kann auf der Basis dieser Untersuchungen festgehalten werden:

1. Sie stellen im Gesamtangebot das mit weitem Abstand größte Kontingent.
2. Die Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen sind vielfältig und wenig formalisiert, berücksichtigen die gesetzlichen Vorgaben und häufig auch die berufliche Vorerfahrung und bieten damit eine relative Öffnung gegenüber Interessent_innen ohne Hochschulabschluss.
3. Ein großer Anteil der Angebote richtet sich jedoch vorrangig oder gar ausschließlich an Hochschulabsolvent_innen; mit längerer Laufzeit der Angebote steigt dieser Anteil an.
4. Der überwiegende Teil der Angebote wird in Präsenzform durchgeführt, wobei sich die angewendeten Zeitformate an den zeitlich engen Rahmenbedingungen der Teilnehmenden orientieren. Auffallend ist die (zum Zeitpunkt der Erhebung) vergleichsweise geringe Nutzung des onlinebasierten Lernens.
5. Die Verwendung der Begrifflichkeiten für Formate ist vielfältig und uneinheitlich und es fehlt häufig an Regelungen für Leistungsnachweise und die daran gekoppelte Vergabe von Abschlüssen. Credit Points nach ECTS werden (zum Zeitpunkt der Erhebungen) nur in geringem Maße vergeben.
6. Die ermittelten Angaben über Umfang und Laufzeit dieser Angebote weisen eine große Spannweite auf und es fehlt daher auch an einem einheitlichen formalen Bezug zu den Formaten und Abschlüssen.

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden zu klären, welche Rahmenbedingungen und Intentionen die Gestaltung der Formate beeinflussen, ob es Gründe und Bedarf, aber auch die Möglichkeit gibt, an der bestehenden Situation etwas zu ändern und welche bildungspolitischen Intentionen hierfür leitend sein sollten.

3 Anforderungen an die inhaltliche Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

3.1 Zielgruppenorientierung

Trotz vielfältiger Anforderungen und Inanspruchnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind sowohl in der konzeptionellen Debatte als auch in der Praxis Zielgruppen⁵ die beständigste Bezugsgröße bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Angebote. Im Gegensatz zu der traditionellen Anbotsorientierung, insbesondere der Universitäten, geht es hierbei stärker um eine Nachfrageorientierung. „Mit der zielgruppenorientierten Perspektive werden zielgruppenseitige Bedarfe bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten einbezogen“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 9). „Die Zielgruppenorientierung profiliert die wissenschaftliche Weiterbildung“ (Jütte & Bade-Becker, 2016, S. 6) und ist zugleich aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen die größte Herausforderung an die Hochschulen.

In Anlehnung an eine internationale Studie (Schuetze & Slowey, 2012) unterscheidet Wolter mehrere Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen. „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung im herkömmlichen Sinne (als postgraduale Weiterbildung) sind in dieser Typologie vor allem die ‚recurrent learners‘ und die ‚refreshers‘“ (Wolter, 2011, S. 28). Die „recurrent learners“ kehren „mit dem Ziel eines weiteren und in der Regel höheren akademischen Abschlusses an die Hochschule zurück[...]“ (Wolter & Geffers, 2013, S. 33). Für die „refreshers“ steht hingegen „eine Aktualisierung ihres Wissens oder eine weitergehende Spezialisierung im Vordergrund [...], die vor allem durch kürzere Weiterbildungsangebote unterhalb eines Masterstudiums erreicht werden soll“ (Wolter & Geffers, 2013, S. 33). Mit diesen klassischen Zielgruppen sind vor allem Berufstätige mit erstem Hochschulabschluss sowie einschlägiger Berufserfahrung von mindestens einem Jahr gemeint.

Die Hochschulgesetze der Länder ermöglichen jedoch eine Öffnung für weitere Zielgruppen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Mit dieser „normativ-politischen Perspektive werden [...] insbesondere bisher unterrepräsentierte hochschulische Zielgruppen adressiert, womit maßgeblich eine breite gesellschaftliche Beteiligung an Hochschulbildung gefördert wird“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 8).

⁴ Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Thüringen.

⁵ Zum Zielgruppen-Begriff siehe Schwikal & Neureuther (2018, S. 4-6) sowie Seitter (2017).

3.2 Nachfrage- und Bedarfsorientierung

Vor dem Hintergrund der Zielgruppenorientierung ist „eine konsequente Ausrichtung des Planungs- und Entwicklungsprozesses am Bedarf und der Nachfrage am Weiterbildungsmarkt verbunden“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 13). Diese Konsequenz war bereits in der Forderung des Hochschulrahmengesetzes angelegt, wonach die Veranstaltungen „die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen [sollen]“ (HRG, 1976, §21). Das in jüngerer Zeit auch an Hochschulen international diskutierte Konzept des lebenslangen Lernens reicht in seiner Zielsetzung noch weiter, indem es nun darum geht, die „Passfähigkeit der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer und Teilnehmerinnen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen. [...] Wichtiger als der Studiengang ist die Biographie“ (Wolter, 2011, S. 27).

„Bedarfe sind dabei keine isolierten Größen, die einfach abgefragt, erhoben und ausgewertet werden können, sondern artikulieren und konkretisieren sich mit Blick auf bestimmte Zielgruppen ebenso wie mit Blick auf bestimmte Angebote. Bedarfe, Zielgruppen und Angebote stehen in einem wechselseitigen Erschließungsverhältnis, das eher prozessual und weniger punktuell zu bestimmen ist [...]“ (Seitter, 2018, S. 2).

Ermittlung und Erschließung des jeweiligen Bedarfs sowie die daraus abgeleitete Entwicklung passender Angebote stellen die Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen vor nicht unerhebliche Herausforderungen, die hierfür notwendigen Ressourcen zu schaffen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, bei längerfristig angelegten Programmen Veränderungen, die sich in der Zielgruppenstruktur und -zusammensetzung als auch in der Entwicklung des Berufsfeldes ergeben, bei der Weiterentwicklung des Programms zu berücksichtigen. Die verstärkte Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung ist auch eine Reaktion auf eine zunehmende Nutzenerwägung bei der Wahl und Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. Wissenschaftliche Weiterbildung „steht somit in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Rationalitäten, die sich teilweise kaum vereinbaren lassen“ (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016, S. 109).

4 Anforderungen an die Gestaltung von Formaten

4.1 Zur Funktion von Formaten

Ausgehend von der Zielgruppen- und Bedarfsorientierung sowie einer weitgehend zu ermöglichenden Durchlässigkeit folgen Formate der zu erfüllenden Funktion, sie werden ausgehend von den jeweils ermittelten Anforderungen der Zielgruppe und den Potenzialen der Hochschule entwickelt und eingesetzt.

Im Hinblick auf die formalen Interessen und inhaltlichen Bedarfe der Adressat_innen, Zielgruppen und Teilnehmenden, die man mit diesen Angeboten ansprechen und dafür gewinnen möchte, sind Formate zu sehen als das jeweils anforderungsbezogene Bündel an Merkmalen, die

- Vergleichbarkeit und Bewertung der Inhalte und formalen Struktur gewährleisten und damit Transparenz vermitteln bezüglich der Anforderungen und dem Nutzen seitens der Interessent_innen,
- Orientierung geben und Anleitung bei der Entwicklung, Ausgestaltung und Durchführung eines Studienangebotes seitens der Anbieter und
- über eine (noch zu erreichende) Standardisierung eine langfristige Qualitätssicherung ermöglichen.

Trotz der unterschiedlichen Benennung der nicht abschlussbezogenen Formate in den einzelnen Hochschulgesetzen und einer Vermischung der Begrifflichkeiten sowohl in den gesetzlichen Regelungen als auch in der Praxis sind die Zielsetzungen des *Weiterbildenden Studiums* und des *Kontaktstudiums* sehr ähnlich beschrieben. Je nach Zielgruppe und ermitteltem Weiterbildungsbedarf können dies Angebote sein, die beispielsweise

- Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anpassen,
- den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen entwickeln,
- passgenau den Qualifizierungsbedarf bestimmter Institutionen oder Organisationen aufgreifen,
- vorrangig einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und der Öffnung der Hochschulen dienen (Wolter, 2005, S. 111).

Entscheidenden Einfluss auf die Bedeutung und den Stellenwert der traditionellen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung hatte der Bologna-Prozess mit der Einführung gestufter Studiengänge und in diesem Zuge auch des weiterbildenden Masterstudiengangs. Erstmals kann mit einem Studienangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ein akademischer Abschluss erworben werden. Bezüglich der traditionellen Formate stellt sich damit die Frage nach deren Anschlussfähigkeit an das neue Format des Masters.

In der Praxis ist eine Tendenz zu beobachten hin zur Modularisierung solcher Angebote und der Vergabe von Credit Points, um die Anschlussfähigkeit zu ändern Studienangeboten und die formale Verwertbarkeit zu steigern. Dies korrespondiert mit der gestiegenen Bedeutung nach persönlicher Verwertbarkeit von Abschlüssen und Zertifikaten insbesondere im beruflichen Kontext. Der Wissenschaftsrat (2019) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss wie Zertifikatskurse oder Kontaktstudien bereits mit großer Nachfrage erfolgreich durchgeführt[werden]. [...] [Er] empfiehlt, zum

Abschluss der Kurse hochschulische Prüfungen vorzusehen und bei bestandener Prüfung ECTS-Punkte zu vergeben“ (WR, 2019, S. 75).

4.2 Flexible Studienorganisation

Flexibilität wird verstanden „als ein Indikator dafür, in welchem Ausmaß Hochschulsysteme und einzelne Institutionen den Zugang zur Hochschulbildung auch für Studierende abseits des ‚Normalstudenten‘ beziehungsweise der ‚Normalstudentin‘ ermöglichen, welches Angebot an alternativen Wegen zum Hochschulabschluss es gibt und welche flexiblen Formen der Studienorganisation [...] an den Hochschulen [...] vorhanden sind. [...] Ausgegangen wird dabei von den Bedürfnissen des Individuums“ (Spexard, 2016, S. 270).

Herausragendes Merkmal der genannten Zielgruppen ist deren eingeschränkter zeitlicher Verfügungsrahmen. „Die Integration eines weiteren Bereiches in das bereits bestehende, zum Teil fragile, Geflecht aus beruflichen, sozialen und/oder familiären Verpflichtungen stellt Weiterbildungsteilnehmende vor die Herausforderung, eine Neu- bzw. Umverteilung der zeitlichen Ressourcen zwischen den Lebensbereichen zu bewältigen“ (Präßler, 2017, S. 24).

Die Reaktion der Weiterbildungsanbieter darauf, die Präsenzzeiten zu blocken und an das Wochenende bzw. bis in das Wochenende hinein zu platzieren, ist durchgängig zu beobachten. Damit entsteht aber noch keine ausreichende Flexibilität für die Teilnehmenden, denn Präsenzzeiten sind i.d.R. Pflichtzeiten, für die es nur selten zeitliche Alternativangebote gibt. Flexibilität entsteht erst, wenn die Teilnehmenden zu einem relevanten Teil selbst entscheiden können, wann sie lernen und wo sie lernen. Notwendig ist also eine Flexibilisierung bezogen auf Zeit und Ort des Lernens und damit der vermehrte Einsatz von Angebotsformen des Fernstudiums und hier insbesondere der digitalen Medien.

„Die Möglichkeiten zur raumzeitlichen Flexibilisierung, welche entsprechende Medien mit sich bringen, haben einen erheblichen Einfluss auf das jeweilige Angebotsformat. Da insbesondere im Weiterbildungskontext Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, werden Bildungstechnologien vor allem unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion zwischen den Akteuren (Lehrende, Lernende und auch den Inhalten) im Lehr-Lernprozess zu betrachten sein“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 6).

Hierfür besonders geeignet sind Angebotsformate des Blended Learning, „in denen internetgestütztes Lernen stark mit der Präsenz verzahnt sind [...]. Die grundlegende Idee ist es, die Möglichkeiten zum sozialen Austausch der Präsenz mit den flexiblen Lernmöglichkeiten durch onlinegestützte Anteile zu verbinden“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 9).

Zu der zeitlichen und organisatorischen Flexibilisierung kommt die Anforderung einer inhaltlichen Flexibilisierung durch die Berücksichtigung der beruflichen Expertise und professionellen Kompetenzen der Teilnehmenden, z.B. durch die Bearbeitung konkreter Praxisprobleme in Form von Semester- oder Abschlussarbeiten (Wonneberger, Weidtmann, Hoffmann & Draheim, 2015, S. 76). Eine intensive Betreuung und Beratung der Studierenden in allen Phasen des Studiums ist unumgänglich, um Probleme, die sich aus der zeitlich schwierigen Koordination von hohen Selbststudienanteilen und beruflichen bzw. familiären Aufgaben ergeben, abzumildern. „Daher wird es notwendig, auf die gesamte Bandbreite zur Verfügung stehender Medien zur Information, Kommunikation und Kollaboration zurückzugreifen“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 10). Die Ambivalenz der Flexibilisierung zeigt sich in dem erhöhten Organisationsaufwand seitens der Anbieter, der sich auch finanziell niederschlägt.

4.3 Durchlässigkeit und Verknüpfung mittels Modularisierung

„Unter dem Aspekt [...] individueller Entwicklungsmöglichkeiten sollen Bildungsangebote durchlässig sein, sie sollen aufeinander aufbauen und kombiniert werden können. Zudem sollen Entscheidungen über Bildungswege revidierbar sein“ (Freitag, 2018, S. 3). Zu unterscheiden sind hierbei die vertikale Durchlässigkeit, die einen Übergang in ein niveauhöheres Bildungsangebot ermöglicht, und die horizontale Durchlässigkeit, die einen Wechsel auf gleichem Niveau vorsieht. Diese „strukturelle Durchlässigkeit institutioneller Bildung [ist] Grundlage für die Realisierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens [...]“ (Freitag, 2018, S. 4).

Die Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule, vor allem im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen der beruflichen Bildung und durch (Berufs-)Erfahrung erworben wurden, sowie die Anerkennung der durch Studien- und Prüfungsleistungen erworbenen Credit Points, ermöglichen Regelungen beim Zugang und der Zulassung auch zu Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine stärkere Formalisierung der Weiterbildungsformate, insbesondere Modularisierung und Vergabe von Credit Points eröffnen und steigern die Möglichkeit der Durchlässigkeit innerhalb der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die bisherigen Weiterbildungsangebote sind daher im Hinblick auf Kompatibilität im neuen Studiensystem so zu gestalten, dass sie den Anforderungen an Module entsprechen und Leistungsnachweise mit Credit Points nach dem ECTS versehen werden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt „den Aufbau eines breiten Angebots an Zertifikatskursen, [...] die zertifiziert werden, aber jeweils für sich zu keinem akademischen Abschluss führen [...]. [Diese sollten sich] gleichsam in einem ‚Baukastensystem‘ - als Einzelmodule zu einem kompletten Bachelor- oder Masterstudiengang zusammensetzen lassen“ (WR, 2014, S. 87).

5 Empfehlungen zur Gestaltung von Formaten

Die Nachfrage nach kürzeren, in sich geschlossenen Weiterbildungsformaten wird durch die zitierten empirischen Studien belegt. Auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ bestätigen den anhaltenden Trend zu kürzeren Formaten. „Insgesamt besitzt aktuell fast die Hälfte aller im Rahmen der 2. WR⁶ erarbeiteten Angebote einen Umfang, der sich zwischen sechs und 30 Kreditpunkten (ECTS) und damit unterhalb dessen bewegt, was bei umfassenden Studiengängen üblich ist. [...] Damit setzt sich ein Trend zu kürzeren Formaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung fort, der bereits 2016/17 beobachtbar war“ (Nickel, Schulz & Thiele, 2019, S. 111).

Mit dieser Nachfrage „einher geht die Notwendigkeit einer klaren Systematik der Abschlusszertifikate im Bereich des wissenschaftlichen Kontaktstudiums [...] [Diese] bezieht sich dabei sowohl auf die Dokumentation des Niveaus und der Intensität der geleisteten Weiterbildung als auch auf deren überinstitutionelle Vergleichbarkeit“ (Schanz, 2015, S. 29). Die große Uneinheitlichkeit und Vagheit der praktizierten Regelungen – mangels einheitlicher und verbindlicher Vorgaben – und die damit verbundene Schwierigkeit einer Vergleichbarkeit der Angebote erschwert die praktische Realisierung von Durchlässigkeit zwischen einzelnen Programmen und Hochschulen. Erforderlich ist daher die Entwicklung von und die verbindliche Entscheidung „für eine kohärente, überinstitutionell anerkannte Systematik von Abschlusszertifikaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben dem bisher gesetzlich vorgesehenen Mastergrad“ (Schanz, 2015, S. 29). Auch der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass für Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss „mittelfristig je nach Umfang der Angebote vergleichbare Standards eingeführt werden“ (WR, 2019, S. 75).

5.1 Nutzen und Nachteile einer Standardisierung der Formate

Der Nutzen einer Standardisierung besteht für *Abnehmer* darin, dass die Angebote transparenter und vergleichbarer werden, sowohl bezogen auf die einzelnen Angebote als auch zwischen den Anbietern. Außerdem entsteht die Möglichkeit, flexiblere Teilzeitformen zu realisieren, die bessere Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten eröffnen und somit individuelle Lernwege ermöglichen. Über die Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS werden Abschlüsse auch zu Anschlüssen, die Durchlässigkeit wird erhöht. Die formale Verwertbarkeit der Abschlüsse tritt damit klarer hervor, was insbesondere für arbeitsmarktrelevante Angebote gilt.

Für die *Anbieter* liegt der Nutzen einer Standardisierung insbesondere in der Möglichkeit einer systematischen Verknüpfung und Durchlässigkeit zwischen den Studienange-

boten und zwar innerhalb der weiterführenden als auch zu den grundständigen Angeboten, zwischen den Angeboten einzelner Hochschulen und zur beruflichen Weiterbildung. Hinzu kommt die Verdeutlichung der inhaltlichen und formalen Wertigkeit der Abschlüsse über Leistungspunkte und Abschlussbezeichnungen. Hierin liegt für die Hochschulen die Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens.

Mit der verstärkten Standardisierung und Abschlussbezogenheit wächst jedoch für die wissenschaftliche Weiterbildung die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung ihrer Intentionen. Zu beobachten ist eine stärkere Verschulung der Studienprozesse, die Dominanz einer beruflichen Orientierung und der Verlust der inhaltlichen und didaktischen Besonderheiten bisheriger Formate zugunsten einer formalisierten Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Module. Eine Abschlussorientierung kann die Programme einerseits stabilisieren, andererseits „ist zu beobachten, dass sich das Interesse der Hochschulen vor allem auf weiterbildende Masterprogramme konzentriert und die frühere Vielfalt der Angebote und Formate tendenziell reduziert wird“ (Wolter, 2011, S. 30).

5.2 Empfehlungen der DGWF

Unter Berücksichtigung der genannten Ambivalenz, die eine Standardisierung mit sich bringen kann, plädiert die DGWF in ihren „Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ (DGWF, 2010) für eine „maßvolle Systematisierung und Standardisierung“ (DGWF, 2010, S. 7). Eine Vereinheitlichung im Hinblick auf zeitlichen Umfang, Zugang, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung sei denkbar, ohne die Vielfalt zu gefährden (DGWF, 2010, S. 4).

Für das Format *Weiterbildender Masterstudiengang* „wird empfohlen, Angebote dieser Art in Schwerpunkte zu gliedern, die formal jeweils ein „Weiterbildendes Zertifikatsstudium“ ergeben. „Kumulativ kann darüber der Masterabschluss erreicht werden“ (DGWF, 2010, S. 4). Das Format *Weiterbildender bzw. berufsbegleitender Bachelorstudiengang* wird eher zurückhaltend dargestellt, da diese zwar faktisch als Weiterbildung genutzt würden, aber „bildungs- bzw. ordnungspolitisch bisher nicht zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung“ gehörten (DGWF, 2010, S. 4). Gleichwohl wird empfohlen, dass diese „inhaltlich die beruflichen Erfahrungen der Weiterbildungsstudierenden aufnehmen und an diese anknüpfen“ (DGWF, 2010, S. 5). Das Format *Weiterbildende Zertifikatsstudien* wird als „längerfristige Weiterbildungsangebote“ bezeichnet. Der Zugang soll zielgruppenorientiert mit einer mindestens einjährigen Berufstätigkeit über Zulassungs- Studien- und Prüfungsordnungen geregelt werden. Mit einem Umfang von 12 bis 60 Leistungspunkten nach ECTS, einem curricular festgelegten, modularisierten Programm, dem Abschlusszertifikat einschließlich der Vergabe von Credit Points soll eine Durchlässigkeit einzelner Module in affine

⁶ Wettbewerbsrunde (BC)

(weiterbildende) Masterstudiengänge ermöglicht werden (DGWF, 2010, S. 5). Bei dem Format *Weiterbildungsmodule* handelt es sich um Module aus akkreditierten Studiengängen, die zur Weiterbildung genutzt werden, und aufgrund ihrer Herkunft den gleichen Regelungen unterliegen wie die Module der Zertifikatsstudien. Mit dem Format *Weiterbildungsseminare*, die weitgehend ohne Regelungen auskommen, wird die Möglichkeit dokumentiert, offene Programme zu gestalten (DGWF, 2010, S. 6).

Die DGWF verfolgt mit diesen Empfehlungen die Intention, „die Transparenz und die Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sowie die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten über eine stärkere Systematisierung und Standardisierung der Weiterbildungsformate und ihrer Abschlüsse inklusive einer einheitlichen Terminologie zu fördern“ (DGWF, 2010, S. 2). Es werde damit möglich, „dass die Kumulierung ‚kleinerer‘ Formate zum Abschluss eines Zertifikatsstudiums führen bzw. innerhalb dessen als bereits erbrachte Leistungen anerkannt werden kann“ (DGWF, 2010, S. 7).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere der Ergebnisse der Projekte im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (Nickel et al., 2019) erscheinen die Empfehlungen angesichts der breit geführten Diskussion um eine notwendige Flexibilisierung und Durchlässigkeit des weiterbildenden Studiums immer noch zeitgemäß. Eine erhebliche Schwierigkeit bei der Durchsetzung solcher Empfehlungen bildet die föderale Struktur Deutschlands und die damit verbundenen uneinheitlichen Regelungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, was sich dann auf Hochschulebene fortsetzt. Vor diesem Hintergrund ist die – zumindest regional – erfolgreiche Umsetzung der Empfehlungen der DGWF zu „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ (DGWF, 2018) zu erklären. Die von der DGWF-Landesgruppe Baden-Württemberg entwickelte Abschlusssystematik „wird dort seit 2017 sowohl vom Wissenschaftsministerium des Landes als auch von der Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT der Arbeitgeberverbände empfohlen“ (DGWF, 2018, S. 1, Hervorhebung im Original).

Vorgelegt wurde ein Übersichtsraaster von Formaten, deren Systematik sich an den möglichen Abschlüssen orientiert. „Das (Transparenz-)Raaster kombiniert – unabhängig von wissenschaftlichen Inhalten und institutionellen Spezifika der jeweiligen Anbieter – die Strukturmerkmale Arbeitsbelastung (Workload in Credit Points) und Niveau“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Ausgehend von den bindenden Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses einschließlich ECTS, den Regelungen in den Landeshochschulgesetzen und den Vorgaben der KMK werden folgende Formate beschrieben: Auf der Ebene von Studiengängen der *Weiterbildender Masterstudiengang* mit 60 bis 120 Credit Points und der *Weiterbildender Bachelorstudiengang* (der in Baden-Württemberg im Hochschulgesetz geregelt ist) mit 160 bis 240 Credit Points. Die Formate mit dem Abschluss Zertifikat orientieren sich an der von den

Schweizer Universitäten standardisierten Zertifikatssystematik (CRUS, 2008), allerdings wurde die Systematik an die Strukturvorgaben in Deutschland angepasst.

Beschrieben werden fünf Formate mit Zertifikatsabschluss, die mit einem Mindestumfang von Credit Points versehen und den Niveaustufen des DQR zugeordnet sind. „Angebote auf Bachelor-Niveau werden als *Certificate of Basic Studies (CBS)* und *Diploma of Basic Studies (DBS)* bezeichnet“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Diese sind mit mindestens 10 bzw. 30 Credit Points versehen. „Im Umfang eines ganzen Studiengangs schließt dann der weiterbildende Bachelor an, den Baden-Württemberg als erstes Bundesland seit 2014 im Hochschulgesetz verankert hat“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Weitere Formate sind das *Certificate of Advanced Studies (CAS)* mit mindestens 10 Credit Points und das *Diploma of Advanced Studies (DAS)* mit mindestens 30 CP auf Masterniveau. Als fünftes Format in dieser Klassifizierung wird der *Weiterbildungskurs mit Prüfung* genannt, dem 1 bis 9 CP zugeordnet werden können. Alle Zertifikatsangebote sind auf den Niveaustufe 6 bzw. 7 des DQR eingeordnet, was wiederum auf die dort allgemein beschriebenen Kompetenzen verweist, die mit einem Bildungsabschluss erreicht werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass aus „der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine typische Bezugnahme vorgenommen werden kann“ (DGWF, 2018, S. 2).

Mit der Vorlage dieser Empfehlungen verfolgt die DGWF „das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten“ und verfolgt damit das Ziel, „die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager*innen zu erhöhen“ (DGWF, 2018, S. 1). Verbunden mit dieser Systematisierung ist auch „die Frage der Anschlussfähigkeit im Kontext lebenslangen modularen Studierens“ (Klenk et al., 2017, S. 50). Im Sinne einer Standardisierung von Formaten und deren Diffusion in die Praxis ist hervorzuheben, dass die Anwendung dieser Abschlusssystematik vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg und der Servicestelle der Arbeitgeberverbände des Landes empfohlen werden. Unklar insbesondere bezüglich der Durchlässigkeit der Formate auf Zertifikatsniveau bleiben jedoch „vor allem die Zulassungsregelungen und Akkumulationsmöglichkeiten“ (Freitag, 2018, S. 11).

6 Fazit

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat in der zu Ende gehenden Dekade vielfältige positive Entwicklungen zu verzeichnen. Weiterbildende Masterstudiengänge sowie – je nach länderspezifischer Rechtslage – berufsbegleitende bzw. weiterbildende Bachelorstudiengänge bieten in Verbindung mit Regelungen zur Öffnung des Hochschulzugangs auch für Studieninteressierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zunehmend Chancen für die Aufnahme eines Studiums auch berufsbegleitend.

Angebote mit Zertifikatsabschluss – die weiterhin eine herausragende Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung haben – werden zunehmend in modularisierter Form angeboten, deren Abschlüsse mit Credit Points nach ECTS versehen sind. Sie sind damit anschlussfähig an affine Studiengänge bzw. können Teil dieser Studiengänge sein, womit u.a. auch kumulative Hochschulabschlüsse ermöglicht werden. Angesichts dieser Entwicklungen und der weiterhin starken Nachfrage nach den „kleineren“ Formaten wird der Master „nicht das Maß aller Dinge für die weiterbildenden Studienangebote sein. Nachfrageorientierung, Vielfalt der Zielgruppen, berufliche Problemlagen, Forschungspotential der Hochschule sowie die für Berufstätige notwendige zeitliche und inhaltliche Flexibilität erfordern eine Pluralität von Programmen und können nicht auf einen Angebotstypus reduziert werden. Vielmehr ist diese Pluralität ein wichtiges Profilmerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern, die sich eher auf eine Zielgruppe und eingegrenzte Angebotstypen beschränken können“ (Christmann, 2012, S. 133). Es muss daher als Mangel angesehen werden, dass es bisher keine einheitlichen allgemein verbindlichen Regelungen für diese Zertifikatsangebote gibt. Hierdurch würden Transparenz, Anschlussfähigkeit und vergleichbare Abschlüsse dieser Angebote gewährleistet.

Die Vorteile einer einheitlichen Regelung zur Gestaltung der Formate sollen jedoch die mit einer Weiterbildung verbundenen individuellen Interessen und Motivationen nicht behindern. Standardisierung darf nicht zum Selektionswerkzeug verkommen. Vielmehr geht es um die Gewährleistung einer Balance zwischen allgemeiner Vergleichbarkeit von Inhalten und Abschlüssen einerseits und der Realisierung individueller Bildungsinteressen andererseits. Über eine stärkere Systematisierung und Regelung der Formate würde die wissenschaftliche Weiterbildung in formaler Hinsicht Teil der Studienstruktur der Hochschulen und der damit verbundenen Verfahren. Wenn Hochschulen die darin liegende Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens nutzen, können sie damit einen erheblichen institutionellen Bedeutungsgewinn erzielen.

Es mangelt weder an Konzepten und Empfehlungen für die Gestaltung von Formaten unterhalb des weiterbildenden Masters noch an reichhaltigen Erfahrungen mit deren Anwendung in der Praxis. Sowohl die DGWF als auch der Wissenschaftsrat haben konsistente und mit dem Bologna-System kompatible Empfehlungen in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. Eine systematische Auswertung kann Grundlage für die Gestaltung einer bundesweit einheitlichen Regelung sein. Das Beispiel aus Baden-Württemberg zeigt, dass die mangelnde Beweglichkeit auf der politischen Ebene durch aktive und konsequente Bemühungen der Weiterbildungseinrichtungen in Kooperation mit Verbänden erfolgreich überwunden werden kann.

Literatur

- Bade-Becker, U. & Walber, M. (2016). Wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Krug & E. Nuissl (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht* (S. 59-170). München: Luchterhand.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (Bd. 1, S. 105-135). Münster: Waxmann.
- Basedahl, N. & Graefner, G. (2011). Master ohne Erststudium – eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40-43.
- Christmann, B. (2012). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 125-134.
- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF. (2010). *Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K. (2018). Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_11-1.
- Fürst, C. (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Seitter, W. (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 97-117). Wiesbaden: Springer VS.

- Hochschulrahmengesetz – HRG. (1976). In der Fassung vom 29. Januar 1976, Bundesgesetzblatt 1976, Nr. 10, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz – HRK. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bonn: HRK. Abgerufen am 09. Februar 2019 von www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2016). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-20001-9_42-1.
- Klenk, J., Armbrorst-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.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. Hannover: HIS Forum Hochschule 11.
- Nickel, S., Schulz, N. & Thiele, A.-L. (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166289.
- Prätkler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 24–31.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten – CRUS. (2008). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses. Kapitel 5 Universitäre Weiterbildung und Vertiefungsstudien*. Abgerufen am 08. Februar 2019 von https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Empfehlungen/Empfehlungen_CRUS_2010_2_d.f-6.pdf.
- Schanz, H. (2015). Wissenschaft in der Weiterbildung – Modularisierung als integrale Strategie zur Stärkung der Weiterbildungsangebote von forschungsstarken Hochschulen. In J. Besters-Dilger, & G. Neuhaus (Hrsg.), *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen* (S. 17–40). Freiburg: Rombach.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. London: Forthcoming.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2018). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2018). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_16-1.
- Spexard, A. (2016). Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 269–293). Münster: Waxmann.
- Vogt, H. (2012). Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung von der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 167–174.
- Wissenschaftsrat – WR. (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Bonn. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>.
- Wissenschaftsrat – WR. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 93–111). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4), 8–34.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische*

Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen (S. 23-36). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik.

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin: Humboldt Universität.

Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K. & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 70-91.

Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2018). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_15-1.

Autor

Bernhard Christmann
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de