

Die Fachhochschulen und ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz

Entwicklungen und Forschungsdesiderate

MANDY SCHULZE

THERESE E. ZIMMERMANN

Abstract

Der Beitrag betrachtet staatliche Fachhochschulen in Deutschland und der Schweiz mit ihrem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung. Diesem Hochschultyp wird, trotz seines breiten Engagements in der Hochschulweiterbildung kaum Aufmerksamkeit zu teil. Besonders der Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz zeichnet im folgenden Beitrag die historisch entwickelte Bedeutung von Fachhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung nach. Dazu wird in einem ersten Schritt die Geschichte der Fachhochschulen in beiden Ländern beschrieben. Im zweiten Schritt werden die Besonderheiten weiterbildender Studienangebote in der Schweiz und Deutschland im Vergleich mit der jeweiligen Datenlage präsentiert. Anschließend werden aus der wechselseitigen Bezugnahme von wissenschaftlicher Weiterbildung und öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen Forschungsdesiderate aus dem Ländervergleich abgeleitet.

Schlagerworte: Fachhochschule, Hochschulweiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Deutschland, Schweiz

1 Einleitung

Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Fachhochschulen¹ in Deutschland und in der Schweiz lässt sich anhand deren umfangreichen Angebot und an dem relativ großen Engagement von Fachhochschulen in der Deutschen

Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) ablesen² (Lobe, Pohlmann & Walber, 2023, S. 9) sowie in den Beiträgen zu den Landesgruppen im Band Hörr und Jütte (2017, ab S. 93). Eine wissenschaftliche Erhebung zur Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere an Fachhochschulen steht noch aus. Meist erfährt dieser Hochschultyp zu wenig Aufmerksamkeit, obwohl bereits 43 % aller Studierenden in Deutschland (BMBF, 2023) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften ihr Studium beginnen. Für die Schweiz lässt sich als Vergleichsbasis belegen, dass es an den Fachhochschulen³ für das Jahr 2022/23 total 14.066 eingeschriebene Master of Advanced Studies (MAS) Studierende gibt (BFS 2024a); demgegenüber sind es an den Universitäten insgesamt 13.360 MAS-Studierende (BFS, 2024b). Die MAS-Studierenden der Schweizer Fachhochschulen überwiegen somit zahlenmäßig.

Die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für diesen Hochschultyp ist aus dem Kontext ihrer Entwicklung zu verstehen, denn die Geschichte der Fachhochschulen, wie auch ihre Position im Hochschulsystem ist durch eine Lage des „Dazwischen“ gekennzeichnet. Fachhochschulen tragen mit ihrem anwendungsorientierten Profil einer wissenschaftlichen Berufsfeldorientierung Rechnung. Anders als Universitäten, deren institutioneller Auftrag die disziplinäre Forschung, Lehre und Tradierung (WR, 2006, S. 11) von Wissen ist. Mit diesem Auftrag anwendungsorientiert Fachkräfte auch weiterzubilden liegt nahe. Umso mehr, als das auch die wissenschaftliche Weiterbildung durch ein „Dazwischen“, zwischen beruflicher Weiterbildung und dem Anspruch aufklärender Wissenschaft (Faulstich, 2011) steht. Fachhochschulen könnten daher einen

1 Auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) oder Universities of Applied Sciences genannt.

2 In der aktuellen Evaluation der DGWF-Jahrestagung waren 35,8 % der Teilnehmenden an Fachhochschulen aktiv. Abgerufen am 27. Oktober 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf

3 Die Pädagogischen Hochschulen (PH) sind subsumiert.

organisationalen Vorteil in Bezug auf regionale Bedarfe und deren Wahrnehmung hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung haben, der schon länger als profilbildend für diese Hochschultypus gehandelt wird (Wolter, 2016).

2 Die Entwicklung der staatlichen Fachhochschulen

2.1 in Deutschland

Die deutschen Fachhochschulen entwickelten sich in Phasen, gekennzeichnet von politischen Diskussionen um die Beziehung von beruflicher Bildung – institutionalisiert in Berufsschulen und Fachschulen – und akademischer Bildung – institutionalisiert in Universitäten. Die Vorphase der deutschen Fachhochschulentwicklung ist die Geschichte Höherer Fachschulen und Ingenieurschulen des beruflichen Schulwesens von 1956 bis 1968. Etwa ein Drittel der Fachhochschulen in den alten Bundesländern entsteht aus diesen Vorgängereinrichtungen. Zu ihnen zählen Wirtschaftsfachschulen, Werkkunstschulen, Höhere Handels- und Ingenieurschulen sowie Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Besonders die Ingenieurschulen streiten für die akademische Aufwertung ihrer Abschlüsse, um einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen und für international anerkannte Abschlüsse (Gellert, 1991, S. 45). Dahrendorf (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1967) fordert die Statusanhebung durch Neugründung als Hochschulen. Ökonomische Argumente, die Idee der Demokratisierung der Gesellschaft durch Akademisierung bildungsferner Schichten, die Entlastung der Universitäten und „Bemühungen um eine grundlegende Änderung des deutschen Hochschulwesens“ führen zur Gründung der Fachschulen (Mayer, 1997, S. 10). Der Bildungsrat gibt 1968 ein Gutachten über Lage und Ausrichtung der Ingenieur und Höheren Fachschulen in Auftrag und noch bevor konkrete Empfehlungen formuliert werden, setzen die Ministerpräsidenten 1968 das Abkommen „Zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ um. Allerdings wird die genaue Position der neuen Hochschulen im deutschen Bildungsschema (Baethge, 2017) nicht geklärt.

Zwischen 1970 und 1990 wird ein weiteres Drittel westdeutscher Fachhochschulen „auf der grünen Wiese“ gegründet. Der Hochschultyp etabliert sich in der Bundesrepublik Deutschland mit etwa 30 % Absolvierenden und entlastet so die Universitäten. Im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 werden Fachhochschulen in den tertiären Bildungsbereich

gehoben und unterliegen wie Universitäten der Hochschulgesetzgebung. Absolvierende erlangen als akademischen Grad das Diplom mit dem Zusatz „FH“, die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die akademische Selbstverwaltung werden gesetzlich gewährt. Die Eingruppierung der Absolvierenden bspw. in den öffentlichen Dienst ist denen der Universität nicht gleichgestellt. Die Aufwertung der Institution führt zur Akademisierung der Studienangebote und so profitieren Ingenieur:innen wie Sozialarbeitende davon und begründen ihre weitere Professionalisierung durch Akademisierung (Stichweh, 2013; Schulze & Gawalski, 2023).

In den 1990er Jahren vollzieht sich mit der deutschen Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern die Entwicklung der Fachhochschulen als Teil des Institutionen- und Elitentransfers von West nach Ost – als Hochschulumbau Ost. So werden in den neuen Bundesländern hauptsächlich Fachhochschulen auch auf universitäre Vorstrukturen neu gegründet. Während der Aufbau der Fachhochschulen vor 1990 als eine akademische Aufwertung (Teichler, 1974, S. 197) der Vorgängereinrichtungen entspricht, ist er in den neuen Bundesländern in vielen Fällen mit einer Abwertung dieser verbunden (Schulze & Gawalski, 2023, S. 14). Auch vor diesem Hintergrund lässt sich die Forschungsstärke der ostdeutschen Fachhochschulen im Vergleich erklären (Pasternack, 2008, S. 3). Die Entwicklungsphasen zeigen zudem die Heterogenität der Entstehungskontexte des Hochschultyps Fachhochschule, der als Vorbild der Schweizer Entwicklung dient.

2.2 in der Schweiz

Das Fachhochschulgesetz des Bundes wurde im Jahr 1995 verabschiedet (FHSG, 1995). Ziel war es, ebenso wie in Deutschland, die Berufsbildung aufzuwerten (Weber, Balthasar, Tremel & Fässler, 2010, S. 7). Auch sollte ein innovativer Schub im Hochschulbereich erreicht werden. Und wie in Deutschland, waren viele Fachhochschulen ein „Upgrade“ der Höheren Fachschulen (ebd.). Selbige waren bereits in den 1970er Jahren ein hochschulpolitisches Thema. Was die Geschichte der Fachhochschulen in der Schweiz betrifft, so lässt sie sich gemäss Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010)⁴ in zwei Phasen einteilen.

Die erste ist in die späten 1980er Jahre bis zur Genese des Fachhochschulgesetzes im Jahr 1995 zu verorten: Ausgehend von den Höheren Fachschulen kam der reformpolitische Prozess mit der Initiative der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) im Jahr 1990 ins Rollen und entfaltete damit eine weitreichende Wirksamkeit (Weber, Balthasar, Tremel

⁴ Basis dieser Publikation, die von der Gebert RUF Stiftung finanziell unterstützt worden war, war eine Untersuchung am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern. Die Forschungsgruppe arbeitete die Entwicklungsschritte der Schweizer Fachhochschulen von den Anfängen bis 2009 auf. Erhoben wurden die dazu nötigen Daten in den Jahren 2008 und 2009. Publiziert wurden die Ergebnisse im Jahr 2010 als umfangreicher Arbeitsbericht mit Titel «Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen» (vgl. Weber, Tremel, Balthasar & Fässler, 2010).

& Fässler, 2010, S. 44). Denn zum einen wurde der politische Prozess formal angeschoben, zum andern gingen damit „Begehrlichkeiten auf Statusverbesserungen von Berufsgruppen einher“ (ebd., S. 45). Die Berufsgruppen⁵ sowie ihre Ausbildungsorganisationen konnten unter der Führung von Bund und der Eidg. Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) bzw. der Kantone bei der Planung der kommenden Fachhochschulen mitwirken. Der Bund machte dabei Vorgaben und erwirkte dadurch Zusammenlegungen. Bestehende Bildungseinrichtungen konnten ihrerseits Kontinuität wahren. Der Wandel erfolgte unter Berücksichtigung gegebener kontextueller Bedingungen (ebd., S. 45) wie bspw. den Zulassungsbedingungen. Diese wurden für gewisse Ausbildungsbereiche offener formuliert. Gewinner:innen der Transformation gab es mehrere: Zum Ersten die Fachhochschuleabsolvent:innen, da ihre Abschlüsse aufgewertet wurden. Zum Zweiten bedeutete die Aufwertung der Höheren Fachschulen für diese einen Gewinn an Status (ebd., S. 47). Zum Dritten kamen die Kantone, die über keine Universität verfügten und demnach Nicht-Hochschulkantone waren, zu einem Gewinn an Position im Feld der Hochschulpolitik. Aus internationaler Perspektive generierte viertens die Schweiz durch die Entwicklung der Fachhochschulen eine leicht überdurchschnittliche Quote an Hochschulabsolvierenden, und dies in nur wenigen Jahren. Im Gegenzug erodierte das Monopol der Universitäten, denn die Fachhochschulen erhielten auch den Auftrag, Forschung zu betreiben (ebd., S. 48). Im neu erweiterten hochschulpolitischen Raum mussten die traditionellen Akteure „Macht aufgeben und jene Akteure, die dank den Fachhochschulen eine neue legitime Position besetzen konnten, gewannen an Macht“ (ebd., S. 49). So bekamen die Fachhochschulen mit der durch das Fachhochschulgesetz neu installierten Konferenz der Rektoren der Fachhochschulen (KFH) ein eigenes Organ zur Wahrnehmung ihrer Interessen.

Die zweite Phase seit Verabschiedung des FHSG 1995 bis in die Gegenwart ist eine recht konvergente Entwicklung zu den Universitäten, da sie sich kaum von diesen hinsichtlich grundsätzlicher Aufgaben sowie formaler Strukturen der Lehre unterscheiden. Ihre Abschlüsse sind im nationalen Qualifikationsrahmen auf gleichem Niveau verankert. Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010) führen für diese nachahmende Entwicklung die mimetische Isomorphie an: Das Erfolgreiche ist Vorbild und wird nachgeahmt und im Fall der Fachhochschulen verkörperten die Universitäten das Entwicklungsideal: „In einem institutionellen Zusammenhang wird bei der Bewältigung neuer Probleme auf Lösungsansätze und Verfahren zurückgegriffen, die erfolgreich waren und die Interessen und Ansprüche der Beteiligten befriedigt haben“ (Weber et al., S. 51). Unterschiede gibt es hinsichtlich der Tätigkeitsprofile in Lehre, Forschung und Weiterbildung an den Fachhochschulen.

Ebenso in der Studierendenschaft und der Profile des wissenschaftlichen Personals (ebd., S. 50). Fachhochschulen knüpfen an die Praktiken der Berufsbildung an und damit an ihre lange Tradition als Einrichtungen der Berufsbildung. „Diese Traditionen und Kulturen haben sich in den Strukturen und Organisationen institutionell verfestigt [...] Sie bestimmen die Praktiken auch in den neuen Fachhochschulen“ (ebd., S. 52).

Insgesamt ist die Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen ein „aussergewöhnliches Reformprojekt“ (ebd., S. 9). Denn Planung, Aufbau und Weiterentwicklung von ursprünglich selbständigen Bildungseinrichtungen erfolgte nicht nur schnell, sondern auch gekennzeichnet von großem Konsens auf Bundes- wie Kantonsebene zu Notwendigkeit und Profil des Hochschultyps „Fachhochschule FH“.

3 Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung

3.1 in Deutschland

3.1.1 Die Spezifik der Fachhochschulen

Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Universities of Applied Sciences sind nicht im Fokus von Hochschulforschung und die Kenntnis über ihre Besonderheiten kann als eher gering eingestuft werden (Schulze, 2019; Würmseer, 2010, S. 17; Klockner, 2010, S. 7; Teichler, 2005). Die öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen sind in der Regel Einrichtungen der Länder, haben den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts und besitzen eine Rektorats- oder Präsidialverfassung. Von den 210 Fachhochschulen in Deutschland sind mit 113 mehr als die Hälfte (54 %) in privater, mit 61 etwa ein Drittel (29 %) in öffentlich-rechtlicher und mehr als ein weiteres Drittel 36 (9 %) in kirchlicher Trägerschaft. Insgesamt studieren mehr als eine Million aller Studierenden und 43 % aller Studienanfänger:innen an den Fachhochschulen. Der Schwerpunkt deren Angebote liegt auf Bachelorstudiengängen mit 59 %. 41 % der Studienprogramme an Fachhochschulen ermöglichen einen Masterabschluss⁶ (BMBF, 2023). An den Universitäten ist das Verhältnis von Bachelor- zu Masterstudiengängen mit 43 % zu 57 % umgekehrt. Dennoch absolvierten 2023 etwa 50 % (49.181) aller Masterstudierenden ihren Abschluss an einer Fachhochschule (ebd.).

Ein Fachhochschulstudium dient der Qualifizierung für Berufsfelder, nicht konkreter Berufsbilder, die innerhalb von Berufsfeldern in großer Anzahl und unterschiedlicher Art bestehen und sich häufig ändern (HRK, 1997, S. 20 f.). Traditionell

⁵ Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit und Design sowie Musik, Theater und andere Künste.

⁶ <https://www.forschung-fachhochschulen.de/fachhochschulen/de/programm/fachhochschulen-in-deutschland/fachhochschulen-in-deutschlandnode.html>

auf die Fächer der Vorgängerinstitutionen in Wirtschaftswissenschaften, Design-, Ingenieurstudium und Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik spezialisiert, dominieren seit dem Bologna-Prozess interdisziplinäre Studiengänge (WR, 2010, S. 47). Weitere Berufsfelder werden zudem akademisiert und anwendungsorientiert forschend entwickelt, wie das Studium in Wirtschaftsrecht, Kommunikationspsychologie, Physiotherapie oder auch Kindheitspädagogik. Es sind Berufsfelder, „in denen die Komplexität der beruflichen Anforderungen wächst und künftig ohne eine akademische Ausbildung nicht mehr zu bewältigen sind“ (Schulze, 2002, S. 8). Durch deren Akademisierung werden „neue, institutionell abgesicherte Beziehung(en) zwischen beruflicher Ausbildung und Studium geknüpft“ (Minks, 2011, S. 11). Fachhochschulen bauen ihr Studienangebot durch Aufwertung ehemals beruflicher Bildungsangebote, bspw. die Akademisierung der Pflegeberufe (Backhaus et al., 2015) aus. Fachhochschulen werden so zu „Geburtshelferinnen“ inter- und transdisziplinärer Ansätze zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen wie die Studienprogramme Angewandte Familienwissenschaft (HAW Hamburg) oder Green Engineering (Hochschule Zittau/Görlitz). Mit diesem Profil schaffen die Hochschulen „ein enges Netzwerk mit der regionalen Wirtschaft“ und „Zugang zu neuen Forschungsfragen im Sinne eines wechselseitigen Wissenstransfers“ (Schneider & Hetze, 2012, S. 7). Auch de jure für die angewandte und praxisnahe Forschung bestimmt, dient die Forschung an Fachhochschulen der innovativen Lösung konkreter Praxisaufgaben (WR, 2010, S. 23). Fachhochschulen werden an ihrem Praxisanspruch gemessen und weisen darin ihre Qualität aus. Es gilt das Primat der Lehre zur Beherrschung „der in der Praxis eingeführten wissenschaftlichen Verfahrensweisen“ und der Anwendung „neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (HRK, 1997, S. 18). Dies spiegelt sich in Fächerspektrum, Lehrdeputat und Berufungsvoraussetzungen für Fachhochschullehrende⁷ wider. Ihr Profil empfiehlt Fachhochschulen geradezu als Anbieterinnen von Hochschulweiterbildung. Mit ihrem Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung fördern sie die Entwicklung beruflicher Qualifikation und unterstützen mit Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen Durchlässigkeit und Gerechtigkeit im Bildungssystem (HRK, 2016). Da Unternehmen um die Praxisorientierung wissen, liegt es nahe, dass Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert werden. Da der Anteil an Studierenden mit Berufsabschluss an den Fachhochschulen traditionell hoch ist, verstehen viele Studierende das Studium an einer Fachhochschule bereits als biografische wissenschaftliche Weiterbildung. Als potentiell Teilnehmende sind sie Adressat:innen, da besonders akademisch gebildete Fachkräfte wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch nehmen.

3.1.2 Das Verhältnis zu den Universitäten

Die Abschlüsse der Fachhochschulen sind mit denen der Universitäten gleichgestellt. Auf einen Bachelorabschluss an der Fachhochschule kann ein Masterstudium an einer Universität oder einer Fachhochschule aufgesetzt werden. Über das Promotionsrecht verfügen Fachhochschulen noch nicht im gleichen Maße wie Universitäten, dennoch lassen sich insgesamt Prozesse der Angleichung zwischen den Hochschultypen in Deutschland beobachten (Wolter, 2005, S. 101). In der Hochschulrektorenkonferenz sind die Fachhochschulen integriert und in einer Mitgliedergruppe gefasst⁸. Obwohl an der Unterscheidung der Hochschultypen festgehalten wird, wird eine neue bildungspolitische Diskussion über das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten drängender, da sich der Hochschulsektor durch die massive Entwicklung privater Fachhochschulen verändert, deren Anzahl sich von 1995 bis 2023 von 20 auf 113 mehr als verfünffachte. Die Anzahl öffentlich-rechtlicher Fachhochschulen ist abgesehen von zwei Fusionen von Fachhochschule und Universität und der Wandlung der Berufsakademien zur Dualen Hochschule stabil. Private Fachhochschulen bieten, mit viel Marketing, oft ohne Verweis auf die konkrete Lehrverantwortung, berufsbegleitende, digitale, weiterbildende Studienangebote mit geringem Anteil an Präsenzlehre an. 69 % ihres Angebotes sind Studienprogramme der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (CHE, 2024), die neben Lehrenden und digitaler Infrastruktur nur einen sehr geringen Mitteleinsatz erfordern. Private Fachhochschulen mit ihrem zu 100 % weiterbildenden Angebot konkurrieren daher mit grundständigen, steuerfinanzierten Studiengängen öffentlich-rechtlicher Hochschulen.

3.2 in der Schweiz

3.2.1 Praktiken und Strukturen der Hochschulen

Durch die neu initiierten Fachhochschulen – geplant als „gleichwertig aber andersartig“ – wurden Studierende in praxis- und berufsfeldorientierten Studiengängen wichtiger (Weber, Balthasar, Tremel, & Fässler, 2010, S. 40). Gesundheit und Musik erfuhren eine Verwissenschaftlichung und Design wurde als neues Feld erschlossen. Bei den Fachhochschul-Zulassungsnachweisen war eine grössere Differenz zu verzeichnen, was angesichts des Vorgenannten nicht erstaunte: im Bereich Technik dominierte die Berufsmaturität (als die erfüllte Regelvoraussetzung). Demgegenüber war z. B. im Bereich Musik, Theater und Künste diese Eingangsqualifikation sehr gering vorhanden. Weiter war hinsichtlich des wissenschaftlichen Personals beobachtbar, dass Fachhochschulen ihre Professorenschaft meist aus Absolvierenden der Universitäten rekrutierten. Hinsichtlich vorhandener Praxiserfahrung konnten Lehrende

⁷ Die neben Promotion und Lehrtätigkeit auch drei Jahre einschlägige berufliche Praxis im Berufsgebiet vorweisen müssen (HRK, 1997, S. 26) und mit 18 Semesterwochenstunden Regellehrverpflichtung (ebd., S. 25) ein doppelt so hohes Lehrdeputat leisten wie ihre Universitätskollegen.

⁸ <https://www.hrk.de/hrk/praesidium/joerg-bagdahn/>

von Fachhochschulen häufiger praktische, ausserhochschulische Erfahrungen vorweisen als jene der Universitäten. Beim wissenschaftlichen Personal schliesslich dominierte die Teilzeitbeschäftigung, dies mit teils sehr niedrigen Beschäftigungsgraden. Zur Forschung schliesslich als neuer Auftrag musste konstatiert werden, dass das wissenschaftliche Personal der Fachhochschulen weniger in die Forschung eingebunden war, als das Personal an Universitäten.

Hinsichtlich der Strukturen manifestierten sich bei den jungen Fachhochschulen sowohl Unterschiede zu den Universitäten als auch eine innere Heterogenität⁹ (Weber et al., 2010, S. 20). So investierte das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen mehr Zeit in die Lehre als dasjenige an den Universitäten. Lehre und Forschung an den Fachhochschulen waren „in der Regel“ organisatorisch getrennt (ebd., S. 28) und Forschungsfinanzierung an den Fachhochschulen war über Drittmittel zu bewerkstelligen (an den Universitäten Teil der Grundausstattung).

Vor diesem Hintergrund wurde die Frage, ob die Reform – über alles hinweg betrachtet – gehalten hatte, was sie versprach, zum einen mit ‚ja‘ beantwortet, denn: Das neue Gesetz löste einen enormen Entwicklungsprozess im „ausseruniversitären Tertiärbereich“ aus (Weber et al., 2010, S. 7). In lediglich 15 Jahren wurden viele Höhere Fachschulen zu Fachhochschulen transformiert. Um dem neuen Status gerecht zu werden, mussten diese Schulen

„praxisorientierte, wissensbasierte und berufsbezogene Studiengänge aufbauen, die sich von denjenigen der Universitäten mehr oder weniger stark unterscheiden. Zudem bauten die Fachhochschulen die ergänzende Weiterbildung erheblich aus und trafen Vorkehrungen für die Durchführung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten“ (ebd., S. 7).

Zum anderen musste mit ‚nein‘ geantwortet werden denn: Die Fachhochschulen waren nicht wirklich eine Innovation, sondern ein „Upgrade“ von Höheren Fachschulen (ebd., S. 8). Traditionell in der Berufsbildung verankert mussten diese ihre Systemzugehörigkeit wechseln, sprich aus der Berufsbildung

herausgelöst und in das Hochschulwesen integriert werden und dies mit erweiterten Aufgaben (ebd., S. 8).

3.2.2 Struktur auf übergeordneter Ebene: die Supraorganisation „swissuniversities“ und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit der hochschultypübergreifenden Gesetzgebung im Kleid des Bundesgesetzes mit Bezeichnung Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG), welches 2015 in Kraft trat, begann im Hochschulraum Schweiz eine neue Ära (Zimmermann, 2020a, S. 614): Im Zuge der Erneuerungen wurde „swissuniversities“ ins Leben gerufen, die Dachorganisation aller Schweizer Hochschulen. Die Supraorganisation will, wie am 1. April 2024 auf ihrer Website <https://www.swissuniversities.ch/page> nachgelesen werden kann, als „gemeinsame Stimme der Schweizer Hochschulen [...]“ gesehen werden; sie „[...]“ fördert die Zusammenarbeit und Koordination zwischen den Hochschulen und den verschiedenen Hochschultypen [...]“ (ebd.). Die drei Konferenzen¹⁰, die bis 2014 je Hochschultyp selbständig agierten, wurden aufgelöst und neu eingeordnet als „Kammern“ unter dem Dach von Plenarversammlung und Vorstand. In der „Kammer universitäre Hochschulen“ sind durch die Rektorinnen und Rektoren „die zehn kantonalen Universitäten sowie [die] Präsidentinnen und Präsidenten der beiden ETH“ repräsentiert.¹¹ Die „Kammer Fachhochschulen“ setzt sich zusammen aus den „Rektorinnen und Rektoren der neun öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen der Schweiz sowie der privaten Fachhochschule Kalaidos“.¹² Die „Kammer Pädagogische Hochschulen“ schliesslich setzt sich aus den „Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bzw. den Leitenden der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ zusammen.¹³

Pro Hochschultyp kann es bei swissuniversities gemäss Organisationsreglement eine einzige „private“ Hochschule geben (swissuniversities, 2018). Aktuell trifft dies bei den 38 Hochschulen, die unter swissuniversities subsumiert sind, auf zwei Hochschulen zu: die Kalaidos Fachhochschule wie oben aufgeführt für den Typ Fachhochschule (FH) und das Pädagogische Hochschulinstitut NMS Bern (PH NMS Bern)¹⁴ für den Typ Pädagogische Hochschule (PH). Anzumerken ist, dass es neben

9 In Auseinandersetzung mit dieser inneren Heterogenität haben Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010) auf der empirisch dokumentierten Strukturbildung für den Fachhochschulbereich eine dreiteilige Segmentierung herausgearbeitet: Das traditionelle Segment, dasjenige der „Newcomer“ und das Segment der Monopolisten“ (ebd., S. 20 ff.). Im ersten Segment sind FH verortet, die – aus dem System der Berufsbildung entstanden – sich auf Traditionen in ihren Vorgängerschulen abstützen können. Unter dem zweiten Segment sind FH subsumiert, die sich den Bereichen angenommen haben, welche vorher in der Zuständigkeit der Kantone lagen wie z. B. Soziale Arbeit und Gesundheit. Das dritte Segment umfasst FHs mit Fachbereichen wie z. B. Musik und Theater.

10 Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) in der Schweiz im Jahr 2015 gingen folgende drei Konferenzen auf in „swissuniversities“: „Konferenz der Fachhochschulen“ (KFH), „Conférence des Recteurs des Universités Suisses“ (CRUS) und „Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques“ (COHEP). Die Kürzungen CRUS und COHEP wurden seinerzeit als Begriffe auch in deutschsprachigen Schriftstücken oft gebraucht, obschon sie die französischsprachigen Bezeichnungen der Konferenzen verkörperten.

11 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-universitaere-hochschulen>

12 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-fachhochschulen>

13 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-paedagogische-hochschulen>

14 Ergänzend ist anzumerken, dass die PH NMS Bern, trotzdem die Gelder zu ¾ von öffentlichen Quellen (Informationskontakt mit swissuniversities vom 14. März 2024) stammen, als privat gilt.

der PH NMS Bern eine zweite PH gibt, die zwar gemäß HFKG akkreditiert ist, aber nicht Mitglied von swissuniversities ist: die Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR). Über alles hinweg betrachtet existieren somit per März 2024 total drei private Schweizer Hochschulen.

Seit der Entstehung der Supraorganisation swissuniversities sind nunmehr zehn Jahre vergangen. Wie die Fachhochschulen im Zusammenspiel mit den darin eingebetteten Akteur:innen ihre Interessen vertreten ist eine noch offene Frage. Neben dieser Frage ist die akademische Entwicklung der Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Tremp, 2020) ein weiteres Forschungsdesiderat. Inwieweit nehmen Fachhochschulen Themen in die wissenschaftliche Weiterbildung auf und nutzen sie diese um sich als akademische Organisation weiterzuentwickeln? Eine Frage, die sich umso mehr stellt, als dass die wissenschaftliche Weiterbildung in der Struktur swissuniversities kein institutionalisiertes Gefäß (Fischer, 2017, S. 156) besitzt.

Den Blick von den Strukturen auf die Formate in der Schweizer Hochschulweiterbildung gelenkt, zeigt: Neben den standardmäßigen Formaten Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) sind als neue Formate die Certificates of Open Studies (COS) und die so genannten Microcredentials zu benennen:

Die COS wurden im Jahr 2016 von der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (ETHL) ins Leben gerufen (Zimmermann, 2020a). Die ETHL regelt die COS, die Interessierte unabhängig von einem hochschulischen Bildungsabschluss buchen können, über eine Weiterbildungsverordnung (ETHL, 2017).

Mit den Microcredentials befassen sich verschiedene Akteure (Weber, 2024), so verfassten die *Weiterbildungsstellen der Universitäten* über ihren Verein „Swissuni“¹⁵ ein Positionspapier (Swissuni, 2023). Bei swissuniversities werden die Microcredentials hochschultypübergreifend behandelt (Informationskontakt vom 18. März 2024). Das Schweizerische Staatssekretariat für Bildung und Forschung und Innovation (SBFI, 2024) beobachtet sowohl *ationale als auch internationale* Entwicklungen. Für die Fachhochschulen schließlich ist besonders im Grundlagenbericht von Hedinger (2023) nachzulesen, dass diese den „Einsatz“ von Microcredentials „intensiv“ (S. 17) prüfen. Wenn nun Swissuni bereits seit sehr langer Zeit mit ihrem Verein ein eigenes Gefäß hat zwecks Koordination von Weiterbildung innerhalb der Universitäten, stellt sich die Frage, wie die Fach-

hochschulen, die wie die Universitäten ein diskursorientierter kollektiver Akteur (Zimmermann, 2020b, S. 104) sind, ihre Interessen seit 2015 steuern. Für das Phänomen der COS sowie der Microcredentials konstatiert Weber (2024) Ausdifferenzierung – auch wenn swissuniversities die hochschulische Weiterbildung aus dem Nationalen Qualifikationsrahmen „herausgebrochen“ (ebd.) haben.

4 Struktur weiterbildender Studienangebote an Fachhochschulen im Vergleich

Angebote der Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland werden nach Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) in ihrer Struktur und Transparenz wie folgt eingeordnet (Abbildung 1). Angebote mit weniger als 180 Credit Points (ECTS) werden als Zertifikate zusammengefasst und umfassen auch den Schweizer Abschluss des Master of Advanced Studies (MAS) mit einem Umfang von 60 ECTS.

Die Struktur der DGWF passt nicht genau zur Logik der Schweizer Hochschulen. Die wissenschaftliche Weiterbildung der Schweizer Hochschulen, verstanden von den Hochschulen als „strukturierte Weiterbildung“ (Fischer, 2014, S. 18) mit ihren Formaten CAS, DAS und MAS situierte sich gemäß nachfolgender Abbildung 2 rund 20 Jahre¹⁶ „gemäss dem Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich der Schweiz [...] aufbauend auf der Bachelor-, Master- oder Doktoratsstufe [...] sowie einer beruflichen Tätigkeit“ (Fischer, 2012, S. 8).

Die Hochschulweiterbildung wird als Fortführung oder Wiederaufnahme des wissenschaftlichen Lernens an Hochschulen verstanden. Fischer (2012) hob – unter Bezugnahme auf den Qualifikationsrahmen – hervor, dass für die Zulassung in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium nötig ist (Fischer, 2012, S. 8). Die Hochschulen waren jedoch frei, engere Zulassungsvorgaben (via Weiterbildungsstudienreglemente) zu definieren und CAS-, DAS- und MAS-Angebote für weitere geeignete Personen zu öffnen. Dies wurde mittels der sogenannten Sur-Dossier-Aufnahmen in hohem Maß praktiziert (Zimmermann, 2012, S. 33–55). Es muss an dieser Stelle erwähnt sein, dass Schweizer Hochschulen den Umstand nutzen, dass die Höhere Berufsbildung der Schweiz zum tertiären Sektor gehört, bezeichnet als Tertiär 5B. Entsprechend oft wird ein fehlender Regelabschluss (=abgeschlossenes Hochschulstudium) für eine Aufnahme in ein CAS-, DAS- oder

15 Der Verein „Swissuni“ umfasst seit 2002 alle Weiterbildungsstellen der Schweizer Universitäten. Vorläufer dieses Vereins war eine Arbeitsgruppe, deren Anfänge in die 1990er zurückreichen (Fischer, 2017, S. 153).

16 Gegenwärtig ist die Hochschulweiterbildung in der Schweiz nicht mehr Teil des Nationalen Qualifikationsrahmens: Im Jahr 2021 hat swissuniversities [...] die Weiterbildung aus dem nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich herausgebrochen“ (Weber, 2024).

MAS-Angebot mit einem tertiären Abschluss kompensiert (ebd., S. 36).

Entwickelt wurden CAS, DAS und MAS von den Schweizer Universitäten (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011; Zimmermann, 2019) und haben sich als Formate seit ihrer Initiierung an allen Schweizer Hochschulen als Weiterbildungsformate durchgesetzt. In der Anfangszeit gab es viele integrale Programme, bei denen sich Interessierte von Anfang an für den MAS als Ganzes

entscheiden mussten. Verbunden war damit meist ein strengeres Aufnahmeverfahren für Sur-Dossier-Aufnahmen (Zimmermann, 2012, S. 45). Bald jedoch dominierten modulare Programme, bei denen auf einen CAS zunächst ein Diploma of Advanced Studies (DAS) folgte sowie hierauf ein MAS. Heute setzen sich die meisten MAS¹⁷ aus mehreren CAS zusammen. Die MAS, zu denen alle Schweizer Hochschulen die Abschlüsse jährlich an das schweizweit zuständige nationale Bundesamt für Statistik (BFS) zu melden¹⁸ haben, müssen mindestens 60 ECTS aufweisen.

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.

Abb. 1: Struktur der Weiterbildungsabschlüsse (DGWF, 2023)

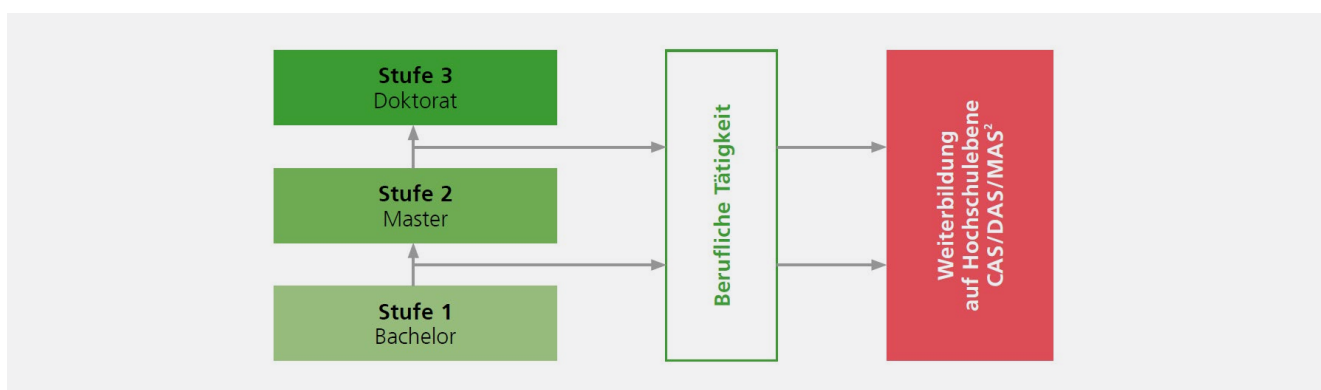


Abb. 2: Hochschulbereich im Nationalen Qualifikationsrahmen Schweiz bis 2021 (Darstellung gemäß Fischer, 2012, S. 8)

17 Zu ergänzen ist, dass in der Schweiz auch MAS angeboten werden, die diese Bezeichnung entweder nicht explizit tragen oder die anders abgekürzt sind, Beispiele: „Master of Health Administration (MHA)“, „Master of Medical Education (MME)“ oder die Abschlüsse MBA und EMBA (zu den Bezeichnungen MBA und EMBA vgl. Zimmermann, Müller & Fischer 2011, S. 11). Grund für das Abweichen vom Standard ist, dass diese Studiengänge lange vor der regulatorischen Einführung des MAS-Formats existierten.

18 Für die CAS gibt es in der Schweiz keine zum genannten Bundesamt für Statistik (BFS) vergleichbare Datenquelle. Das ist bedauerlich, denn die Bedeutung der CAS für die Schweizer Hochschulen hat seit ihrer Entwicklung zugenommen; das Abrücken von integralen MAS-Angeboten zugunsten von „modularen MAS“ (Zimmermann, 2012, S. 45) ist ein Beleg hierfür.

5 Die Datenlage für weiterbildende Studienangebote an Fachhochschulen

5.1 in Deutschland

Statistische Daten über weiterbildende Studienangebote in Deutschland stehen nicht zur Verfügung, auch nicht speziell für Fachhochschulen. Die meisten quantitativen Untersuchungen speisen sich aus Abfragen der Plattform Hochschulkompass oder mühevollen Analysen von Angeboten auf Webseiten der Hochschulen (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 223) sowie Befragungen von Studiengangleitungen (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 12 f.). Einen Überblick für Weiterbildungsinteressierte bietet das Portal der Bunderegierung „hoch & weit“ (<https://hoch-und-weit.de>). Trotz der dürftigen Datenlage können aus den aktuellen Erhebungen einzelne Aussagen getroffen werden. So bieten öffentlich-rechtliche Fachhochschulen die größte Anzahl¹⁹ weiterbildender Masterprogramme (Schulze, 2019) und berufsbegleitender Studienangebote insgesamt an (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 12 f.). Zudem ist eine Zunahme von sogenannten Kurzzeitprogrammen, also Zertifikatsangeboten, besonders an Fachhochschulen zu verzeichnen (ebd. S. 19 f.). Ein umfangreiches Monitoring zu Angebot und Abschlüssen weiterbildender Angebote nach dem Schema der DGWF (s. Abb. 1) könnte die Transparenz fördern und das Engagement der deutschen Fachhochschulen aufzeigen. Sie werden in ihrer regionalen Verantwortung als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert und nehmen hier ebenso eine entscheidende Rolle forschend wie weiterbildend lehrend ein. Um dieser Aufgabe, über den öffentlich-rechtlichen Auftrag der grundständigen Lehre hinaus,

gerecht werden zu können, ist ein professionelles Teilnehmendenmanagement nötig. Dazu werden Anteile von Lehrdeputaten und öffentliche Mittel für eine entsprechende Ausstattung wissenschaftlicher Weiterbildung gefordert. Da wissenschaftliche Weiterbildung als Marktangebot nicht staatlich subventioniert werden darf, bieten private Hochschulen ihr gesamtes Studienangebot trotz staatlicher Zuschüsse vom grundständigen Bachelor bis zum Master marktwirtschaftlich an. Teilnehmendenwerbung und -management sind entsprechend aufgebaut. Nachteilig ist, dass sich so ausschließlich rentable Angebote institutionalisieren und der Auftrag der regionalen Fachkräfteentwicklung auch nicht kostendeckende Angebote umfasst. So ist der Umstand, dass weiterbildende Masterstudienangebote an Fachhochschulen zur Professionalisierung eines spezifischen Berufsfeldes durch dessen Akademisierung beitragen nicht nur im monetären Ergebnis zu fassen (Schulze, 2019). Der internationale Vergleich wissenschaftlicher Weiterbildung an Fachhochschulen²⁰ kann daher die Diskussion um eine öffentlich-finanzierte Hochschulbildung als Beitrag zu Fachkräftesicherung versus marktorientierte Angebote als Geschäftsmodell bereichern.

5.2 in der Schweiz

Die jungen Fachhochschulen – als die sich Schweizer Fachhochschulen gemäß ihrer Entwicklungsgeschichte bezeichnen lassen – übernahmen 2005 die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS der Universitäten. Seither erzeugten die Fachhochschulen²¹ in nur 18 Jahren insgesamt 46.316 MAS-Absolvierende (vgl. Abb. 3).

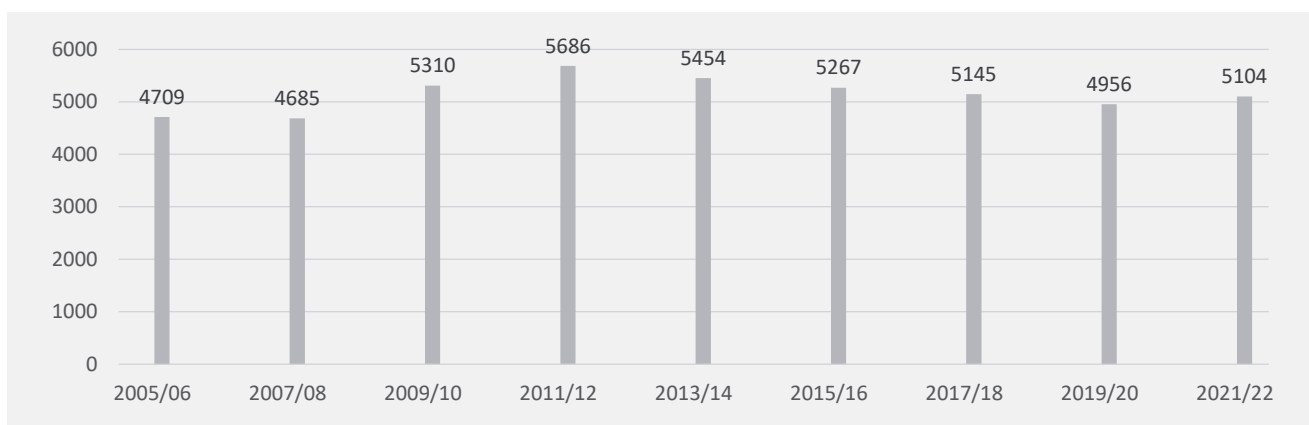


Abb. 3: FH-/PH-MAS-Abschlüsse 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022a. Eigene Berechnung)²²

¹⁹ Von den im Hochschulkompass registrierten 928 weiterbildenden Masterstudiengängen bieten öffentlich-rechtliche Fachhochschulen ca. 38 % (359) an.

²⁰ Vergleichbare europäischer Bildungseinrichtungen gibt es in den Niederlanden, Finnland, Griechenland, Polen, Estland oder Ungarn (Pathways to Professions. Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems unter: <https://www.oecd.org/publications/pathways-to-professions-a81152f4-en.html>)

²¹ MAS-Absolvent:innen Pädagogischer Hochschulen (PH), die Fachhochschulen (FH) zugeordnet sind, sind inkludiert.

²² Anmerkungen: Das Schweizer Bundesamt für Statistik (BFS) erfasst die Hochschulweiterbildung *abschlussbezogen*, d. h. alle Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen) sowie Universitäten müssen die Menge der MAS-Abschlüsse jährlich per Februar melden (die CAS- und die DAS-Abschlüsse müssen dem BFS nicht gemeldet werden).

Die Fachhochschulen sind zum einen weiterbildungsaktiver²³ als die Universitäten²⁴. Zum anderen wird sichtbar, dass die MAS-Abschlüsse an Fachhochschulen seit 2015 sinken²⁵. Hervorzuheben ist auch, dass drei Fachhochschulen mit 26.097 MAS-Absolvierenden mehr als die Hälfte aller Abschlüsse auf sich vereinigen (vgl. Abb. 4): die Zürcher Fachhochschule (12.370 MAS-Abschlüsse), die Hochschule Luzern (7253

Abschlüsse) und die Fachhochschule Nordwestschweiz (6474 Abschlüsse).

Für die Themenfelder (vgl. Abb. 5) zeigt sich bei den Fachhochschulen mit 28.967 MAS-Abschlüssen der Fachbereich Wirtschaft²⁶ und Dienstleistungen an erster Stelle. Es folgen der Fachbereich Technik und IT und die Soziale Arbeit.

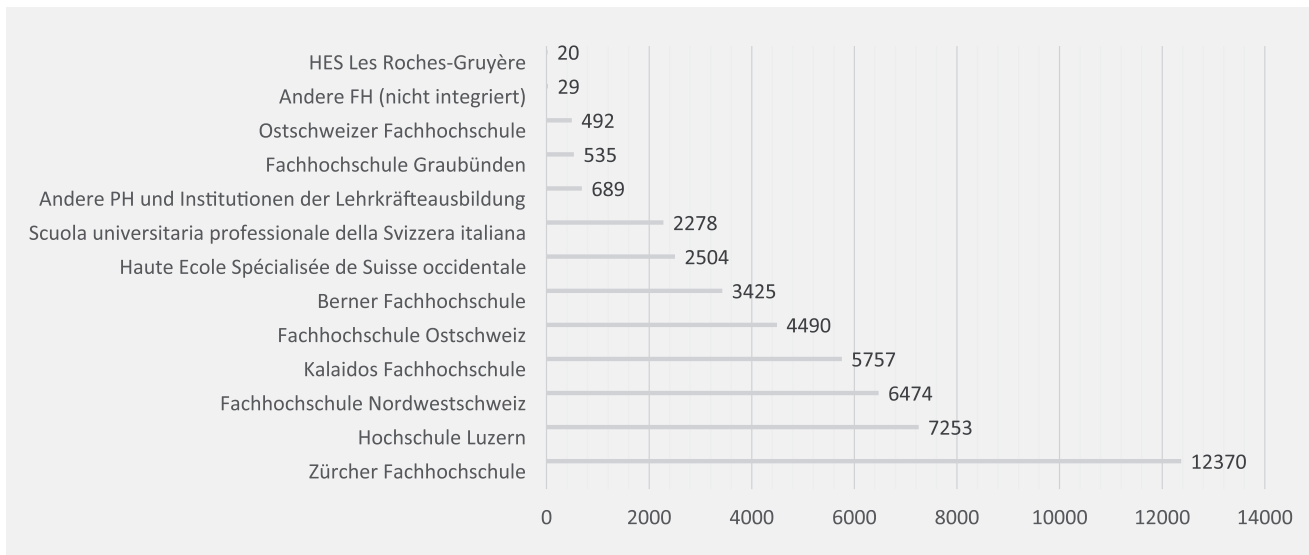


Abb. 4: FH-/PH-MAS nach Hochschulen, 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022b. Eigene Berechnung)

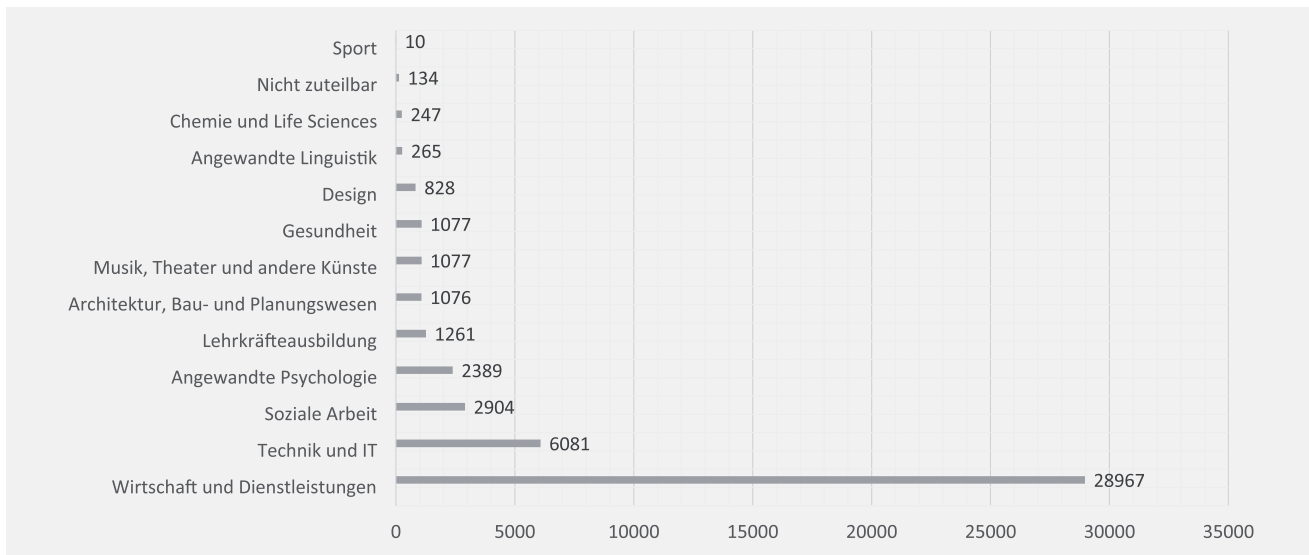


Abb. 5: FH-/PH-MAS nach Fachbereichen, 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022c. Eigene Berechnung)

23 Die Fachhochschulen versorgten den Schweizer Arbeitsmarkt gemäß nationaler Statistik für die Jahre 2005 bis 2016 mit total 31.111 MAS-Absolvierenden (Zimmermann, 2020a). Demgegenüber betrug die Menge der MAS-Absolvierenden von MAS-Angeboten der Universitäten mit 16.995 lediglich knapp die Hälfte (ebd.).

24 Als Ursache gesehen werden die Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen als Effekt der Einführung der Fachhochschulen und der Umstand, dass sich die Fachhochschulen stärker als die Universitäten auf den hochschulexternen Arbeitsmarkt beziehen (Weber, 2012).

25 Dies ist ebenfalls bei den MAS-Abschlüssen von MAS-Angeboten der Schweizer Universitäten zu beobachten (vgl. Zimmermann, 2020a).

26 Die Dominanz dieses Themenfeldes ist auch bei den MAS-Abschlüssen der MAS-Angebote der Schweizer Universitäten zu beobachten (vgl. Zimmermann, 2020a).

Festzuhalten ist angesichts der präsentierten Datenlage Folgendes:

Erstens ist die Menge der MAS-Abschlüsse seit 2011/12 rückläufig. Eine Begründung dessen steht noch aus. Sind es die Rahmenbedingungen, die zu einer „Erosion der Nachfrage“ (Zimmermann, 2016, S. 170) führt und welche Rolle spielen konkurrierende Organisationen? Das ist bisher nicht systematisch untersucht.

Zweitens lässt sich angesichts der Dominanz der Menge der fachhochschulischen MAS die Frage anschließen, welche Auswirkungen das Phänomen der Microcredentials als ultra-kurze Angebote auf den Absatz zum einen von CAS (in der Regel 10 ECTS) und zum anderen auf denjenigen der MAS-Angebote (in der Regel 60 ECTS) als nicht nur lange dauernde, sondern auch teure²⁷ Angebote haben wird.

6 Forschungsdesiderate

Die Fachhochschulentwicklung in Deutschland wie in der Schweiz verlief ähnlich dynamisch und beeinflusste sich wechselseitig. So orientierten sich die jüngeren Schweizer Fachhochschulen in Aufbau und Position am deutschen Hochschulsystem „gleichwertig aber andersartig“. Die in der Schweiz Ende der 1990er Jahre entwickelte Angebotsstruktur von CAS und DAS wird deutschen Hochschulen als Form bedarfsgerechter Angebote empfohlen (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 48 f.), um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen und Fachkräften Anreize für wissenschaftliche Weiterbildung zu bieten. Fokussiert man die Einordnung in eine Systematik, sind jedoch grundlegende Unterschiede zu beobachten (vgl. Abb. 1 und Abb. 2).

Für die Schweiz könnte anknüpfend an die Darlegungen gefragt werden, wie Fachhochschulen neue Themen für die wissenschaftliche Weiterbildung aufnehmen, und welche Bemühungen unternommen werden, um neue Formate wie die COS und die Mikrozertifikate²⁸ als zubringende Komponenten für MAS-Abschlüsse (und/oder CAS-Abschlüsse) zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die Abschlusszahlen der MAS stellen sich zudem Fragen zu Konkurrenzen und Absatzmärkten, warum die MAS-Abschlüsse seit 2011 rückläufig sind und welche Auswirkungen die Mikrozertifikate (microcredentials) auf den Absatz von MAS-Angeboten (und/oder CAS-Angeboten) haben werden.

Quantitative Daten zu Anzahl, Ausgestaltung und Absolvent:innen weiterbildender Angebote der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften fehlen in Deutschland. Gerade deren Erhebung im Hinblick auf spezifische inhaltliche Berufsfelder und deren Akademisierung, wie bspw. Soziale Arbeit oder Pflege/Gesundheit könnte Aufschluss über den Beitrag der Fachhochschulen zur regionalen Fachkräfteentwicklung und Professionalisierung geben. Eine Untersuchung wissenschaftlicher Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft, beschränkte sich bspw. auf die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten und ließ damit die größere Zahl an Hochschulen außen vor (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 223).

Neben quantitativen Daten ist die (nicht nur auf Fachkräfte bezogene) qualitative Wirkung wissenschaftlicher Weiterbildung in Phasen des Wandels ein Desiderat (Schulze, 2024) in beiden Ländern. Regionalspezifische Herausforderungen verlangen nach einer neuen Verbindung zwischen Praxisanforderungen und wissenschaftlicher Reflexion. Die Professionalisierung bspw. in der Sozialen Arbeit bedarf der dynamischen Weiterentwicklung durch steten Theorie-Praxis-Austausch. Nachhaltige Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Gerechtigkeit werden an dieser Schnittstelle nicht nur verhandelt, als Kontaktstelle kann Hochschulweiterbildung wissenschaftliche Veränderung begleiten. Das ist umso mehr eine Aufgabe für Fachhochschulen, die berufliche und akademische Bildungssphären verbinden und über Praxispartner und angewandte Forschung eine große regionale Nähe zu ihrem räumlichen Umfeld pflegen. So kann wissenschaftliche Weiterbildung konkret in regionalen Netzwerken Bildung gestalten. Die regionale Kraft ist ein oft noch unerkanntes Potential, das es als bedeutende hochschulpolitische Entwicklungsperspektive für Fachhochschulen in ganz Europa herauszuarbeiten gilt.

Literatur

- Backhaus, J., Mijatovic, A., Fesenfeld, A., Evers, T., Heffels, W.M. & Latteck, Ä.-D. (2015). Grundständige Akademisierung der Pflegeberufe: grundlegende strukturelle und inhaltliche Überlegungen. *Pflegewissenschaft*, 17(3), 142–148. <https://doi.org/10.3936/docid200275>
- Baethge, M. (2017). *Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/#node-content-title-1>

²⁷ Ein FH-MAS zu 60 ECTS kostet im Durchschnitt CHF 24.218 (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011, S. 14) und dauert knapp zweieinhalb Jahre (ebd., S. 16).

²⁸ Das SBF1 definiert die Microcredentials als „Nachweise über absolvierte kurze Lerneinheiten“ und gibt an, dass es sich übersetzt um „Mikrozertifikate“ (SBFI, 2024) handelt: „Ausgestellt werden können sie von verschiedensten Akteuren: zum Beispiel von Staaten, Institutionen, Unternehmen, Plattformen wie LinkedIn oder Coursera oder von Privatpersonen“ (ebd.).

- BFS – Bundesamt für Statistik (2022a). FH/PH-MAS-Abschlüsse 2005–2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2022b). FH-/PH-MAS nach Hochschulen, 2005–2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2022c). FH-/PH-MAS nach Fachbereichen, 2005– 2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2024a). *Studierende der Weiterbildung (MAS) an den FH/PH, nach Hochschule: 2005/06–2023/24*. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2024b). *Studierende der Weiterbildung (MAS) an den UH, nach Hochschule: 2005/06–2023/24*. BFS: Neuchâtel.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *HAW in Deutschland – Zahlen und Fakten*. Abgerufen am 28. Oktober 2024 von https://www.forschung-fachhochschulen.de/fachhochschulen/de/programm/haw-in-deutschland/haw-in-deutschland_node.html
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (2024). *Private und kirchliche Hochschulen. DatenCHECK 4/2023*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://hochschuldaten.ch.de/private-und-kirchliche-hochschulen/>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Beschlossen vom erweiterten Vorstand am 21./22. Juni 2023 in Freiburg*. Abgerufen am 28. Oktober 2024 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- ETHL – Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne (2016). *Verordnung der Schulleitung der ETHL über die Weiterbildung und die Fortbildung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (Weiterbildungsverordnung ETHL), 27. Juni 2005 (Stand 1. März 2017)*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2005/553/20170301/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2005-553-20170301-de-pdf-a.pdf>
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- FHSG – Fachhochschulgesetz (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 06. Oktober 1995 (Stand am 1. Januar 2013)*. Abgerufen am 25. April 2024 von https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1996/2588_2588/20130101/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1996-2588_2588-20130101-de-pdf-a.pdf
- Fischer, A. (2012). Zulassung als Steuerungsinstrument. In T.E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Studie* (S. 7–10). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Fischer, A. (2014). *Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Bericht zu Händen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats*. Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR 3/2014: Bern.
- Fischer, A. (2017). Wirkungsvolle Interessenvertretung der universitären Weiterbildung in der Schweiz: Swissuni. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 151–158). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gellert, C. (1991). Andersartig, aber gleichwertig. Anmerkungen zur Funktionsbestimmung der Fachhochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 1–25.
- Hedinger, F. (2023). *Micro-Credentials: Aktuelle Entwicklungen in der Schweiz und auf internationaler Ebene. Grundlagenbericht*. Zürich: SVEB. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://alice.ch/de/publication/grundlagenbericht-micro-credentials-2023/>
- HFKG – Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz. *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, 01. März 2021*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2021/68/de>
- Hörr, B. & Jütte, W. (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1997). *Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Positionen*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/profilelemente-von-universitaeten-und-fachhochschulen/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-hochschulen-als-zentrale-akteure-in-wissenschaft-und-gesellschaft-eckpunkte-zur-rolle-und-zu-d/>

- Klockner, C. (2010). *Die Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) auf dem Weg zur Vereinigung mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1972-1995. Entwicklungsgeschichte, Stellungnahmen und Beschlüsse, Positionsbestimmungen.* Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 6. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1967). *Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg.* Reihe A Nr. 5. Villingen.
- Lobe, C., Pohlmann, S. & Walber, M. (2023). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2021. Ausgerichtet von der Philipps-Universität Marburg und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung inkl. Sonderbericht zum Projekt „Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung“.* Abgerufen am 25. April 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf
- Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 219–234). Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28704>
- Mayer, W. (1997). *Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Die Entstehung des Hochschultyps „Fachhochschule“ in Nordrhein-Westfalen 1965-1971.* Düsseldorf: Schriften zur neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens. Essen: Klartext Verlag.
- Minks, K.-H., Netz, N., & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven.* Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81206-9>
- Pasternack, P. (2008). Analyse von Stärken und Schwächen der ostdeutschen Hochschulen anhand ihrer Rankingpositionen. In M. Winter (Hrsg.): *Hochschulkampagne Studieren in Ostdeutschland* (S. 1–12). Abgerufen am 25. April 2024 von http://www.peer-pasternack.de/texte/Analyse_von_Staerken_und_Schwachen_der_Ost-HS.pdf
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.* <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024). *Microcredentials.* Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bwb/wb/microcredentials.html>
- Schneider, J. & Hetze, P. (2012). *Hochschul-Barometer. Hochschulfinanzierung – Wunsch und Wirklichkeit. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen.* Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.hochschulbarometer.de/2012>
- Schulze, M. (2019). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen.* Baden-Baden: Nomos.
- Schulze, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland. Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 30–39. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7176>
- Schulze, M. & Gawalski, L. (2023). Die Entwicklung des Studiums der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen in Ostdeutschland. Akademisierung und Professionalisierung durch die Fachbereiche und Fakultäten. In M. Schulze, J. Hille & P.-G. Albrecht (Hrsg.), *Transformationen der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland* (S. 19–38), Berlin: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742674>
- Schulze, W. (2002). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur zukünftigen Entwicklung der Fachhochschulen. *Die neue Hochschule*, 43(5), 7–11. <https://doi.org/10.11588/pb.2013.1.10346>
- Stichweh, R. (2013). *Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne.* SAGW-Colloquium: „Disziplin / Discipline“. Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.fw.uni-bonn.de/de/abteilungen/demokratieforschung/team/prof-dr-rudolf-stichweh/papers/papers/pdfs/101_stw_die-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf
- Swissuni (2023). *Positionspapier zu Micro-Credentials.* 22.6.2023. Abgerufen am 25. April 2024 von https://commonweb.unifr.ch/Acad/Formation/Pub/Mailing/Swissuni_Microcredentials_d.pdf
- swissuniversities (2018). *Organisationsreglement der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen* (Erlassen von der Rektorenkonferenz am 20. September 2018; genehmigt vom Hochschulrat am 15. November 2018). Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/2019-d_Organisationsreglement_der_Rektorenkonferenz.pdf

- Teichler, U. (1974). Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit. In *Sonderdruck aus Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(3), S. 197–209.
- Teichler, U. (2005 [1974]). Statusdistribution und Selektionsfunktion der Hochschulen. In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten* (S. 51–61). Frankfurt, New York: Campus.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (i. E.). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (2012). Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 19–32). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Weber, K., Balthasar, A., Tremel, P. & Fässler, S. (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel: Gebert Rüb Stiftung.
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Fässler, S. (2010). *Programmatische Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Arbeitsbericht 38. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber, (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). Münster u. a.: Waxmann.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (S. 23–36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- WR – Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf>
- WR – Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf>
- Würmseer, G. (2010). *Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen. In T.E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2016). Lebenszyklen hochschulischer Weiterbildungsstudiengänge in der Schweiz. Reflexionsfragen und Fallbeispiele für ein proaktives Gestalten. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 170–187). Bern: hep verlag.
- Zimmermann, T. E. (2019). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 22–29. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1569>.
- Zimmermann T. E. (2020a). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 609–627). Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, T. E. (2020b). Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz. Bestandesaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen. In W. Jütte, M. Konradtjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 95–110). Bielefeld: wbv.
- Zimmermann, T. E., Müller, M. & Fischer, A. (2011). *Der „MAS“ in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Autorinnen

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Mandy.Schulze@hszg.de

Dr.'in Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@unibe.ch