

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

Keynote anlässlich des dritten Online-Symposiums des Vereins zur Förderung der Wissenschaft in den Gesundheitsberufen (VFWG): »Weiterbildung und wissenschaftlicher Anspruch: Was kann der VFWG zusammen mit den Akteuren tun?« 10. April 2025.

Die Keynote beruht weitgehend auf meinem Beitrag [2024](#).

1. Einleitung

Ich bedanke mich sehr für die ehrenvolle Einladung. Ich werde zunächst kurz skizzieren, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung¹ in der Schweiz, in Deutschland und in Österreich in den vergangenen Jahren entwickelt hat. **Danach begründe ich, weshalb meines Erachtens die Zukunft der Weiterbildung den kleinen Formaten gehört.** Im dritten Teil meines Inputs lege ich dar, dass Weiterbildung nur *ein* Aspekt von lebenslangem Lernen ist und formuliere in einigen Thesen die **Zukunft der Hochschulbildung unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens.**

Als ich vor bald dreißig Jahren meine wissenschaftliche Laufbahn begonnen hatte, habe ich ziemlich hochnäsigerweise auf meine Kolleg:innen in der Weiterbildung herabgeschaut. Was da in Zusammenarbeit mit der Berufspraxis entwickelt und angeboten wurde, konnte nicht ernsthaft etwas mit Hochschule und freier Wissenschaft zu tun haben. In meiner Überheblichkeit klassifizierte ich den Weiterbildungsbereich als minderwertig und unwissenschaftlich. Eine Hochschule hat sich um freie Bildung und Forschung zu kümmern und nicht um Begehrlichkeiten des Arbeitsmarktes.

Heute hat sich meine Einschätzung betreffend Weiterbildung an Hochschulen radikal verändert. Nicht zuletzt durch meine eigenen Weiterbildungen.

Ein wichtiger Treiber der wissenschaftlichen Weiterbildung war und ist das Postulat des lebenslangen Lernens. Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen² machen es unabdingbar, dass Menschen in ihrem Leben mehrere Ausbildungen bzw. vertiefte oder zusätzliche Qualifikationen benötigen. Weiterbildungen und berufliche Neuorientierungen sind selbstverständlich geworden (Allmayer 2021: 182). Lebenslanges oder – wie in Österreich

bevorzugt – lebensbegleitendes Lernen wird zur Grundvoraussetzung, um dem gesellschaftlichen Wandel und den Anforderungen eines dynamischen Arbeitsmarktes zu begegnen. **Bildung über die gesamte Lebensdauer hinweg dient dem Zweck, individuell bestehende Bildungslücken zu schließen, um ein für Arbeitgeber:innen attraktives Profil zu bewahren und individuelle Bildungskarrieren zu ermöglichen.** Lebenslanges Lernen kommt aber auch dem Bedürfnis einer individualisierten Gesellschaft entgegen, nicht nur Neues lernen zu müssen, sondern auch Neues lernen zu wollen und sich persönlich zu entwickeln.³

2. Wissenschaftliche Weiterbildung – Vom Fremdkörper zur unverzichtbaren Leistung von Hochschulen⁴

Ich gehe nachfolgende auf die akademische Weiterbildung in den drei Ländern ein. Alle drei Länder haben unterschiedliche Ausgangs- und Problemlagen. In der *Schweiz* hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung in den vergangenen Jahren stark entwickelt.⁵

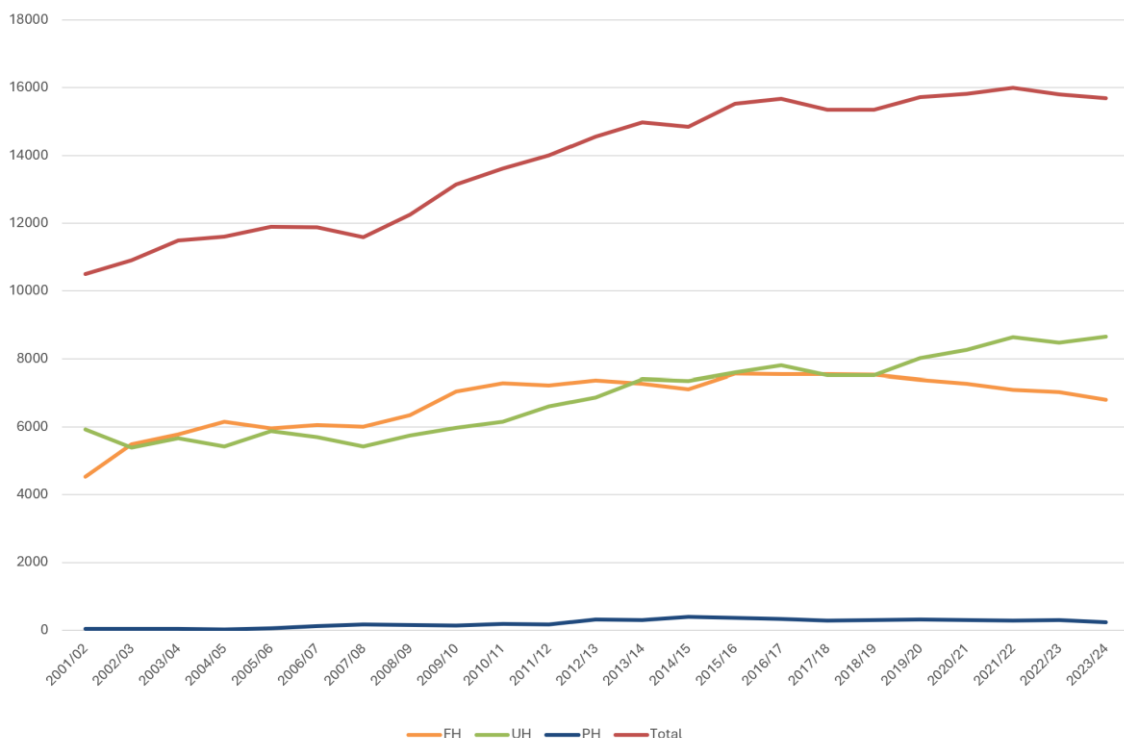


Abbildung 1: Anzahl Weiterbildungsteilnehmende WS 2001/02 bis WS 2023/2024 in der Schweiz nach Hochschultyp. Quelle: Datenbank der Studierenden und Abschlüsse des schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS). Organisation durch das Bundesamt für Statistik (BFS). Vollerhebung, die jährlich im Herbstsemester durchgeführt wird. Die Daten beziehen sich auf die aktuelle Teilnahme an Studien.⁶

Die drei vor zwanzig Jahren eingeführten Formate Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) haben sich an allen Hochschultypen etabliert.⁷ Daneben gibt es kleine Weiterbildungskurse unterschiedlicher Dauer. Auch werden zunehmend ganz offene, allen zugängliche Formate angeboten wie z.B. Certificates of Open Studies (COS), Massive Open Online Courses (MOOCs) oder Personalised Open Online Courses (POOCs).⁸ Im Aufschwung sind derzeit vor allem die CAS mit zehn bis fünfzehn Credits, wobei die Hochschulen die DAS und die MAS schon seit längerer Zeit im Baukastensystem als Summe verschiedener CAS konzipieren.⁹

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in der Schweiz allerdings *außerhalb* des Bologna-Systems angesiedelt (vgl. dazu auch Gonon 2019: 392). Es wird zwar das ECTS-System angewandt, aber **die Abschlüsse sind nicht anschlussfähig an die Studienstufen Bachelor, Master und PhD** und ein Master of Advanced Studies ermöglicht *keinen* Zugang zu einem Doktoratsstudium.¹⁰ **Die Schweiz liegt betreffend Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an die Bologna-Architektur also weit zurück.**¹¹

In *Deutschland* ist die Hochschulweiterbildungslandschaft unübersichtlich und uneinheitlich. Es existiert eine enorme Formatvielfalt und keine für alle Bundesländer gültige Gesetzesgrundlage. **Eine allgemein verbindliche Systematisierung und eine Standardisierung der Formate wurden bisher nicht realisiert** (vgl. Wolter 2016; Christmann 2018, 2019). In einigen Bundesländern sind nebst kleineren Formaten generell nur Angebote auf Masterstufe erlaubt.¹² Die Uneinheitlichkeit der Angebote in Deutschland und das Fehlen verbindlicher Vorgaben erschwert die Vergleichbarkeit und damit auch die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten und Hochschulen. Vom Deutschen Wissenschaftsrat wird daher eine Vereinheitlichung empfohlen auf die Formate weiterbildender Bachelor und Master sowie auf die vier Zertifikatslehrgänge Certificate of Basic Studies (CBS), Diploma of Basic Studies (DBS), Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS) (DGWF 2018, WR 2019).¹³

Auch in *Österreich* hat die Anzahl der Weiterbildungsteilnehmenden an den Hochschulen in den vergangenen Jahren beachtlich zugelegt.¹⁴

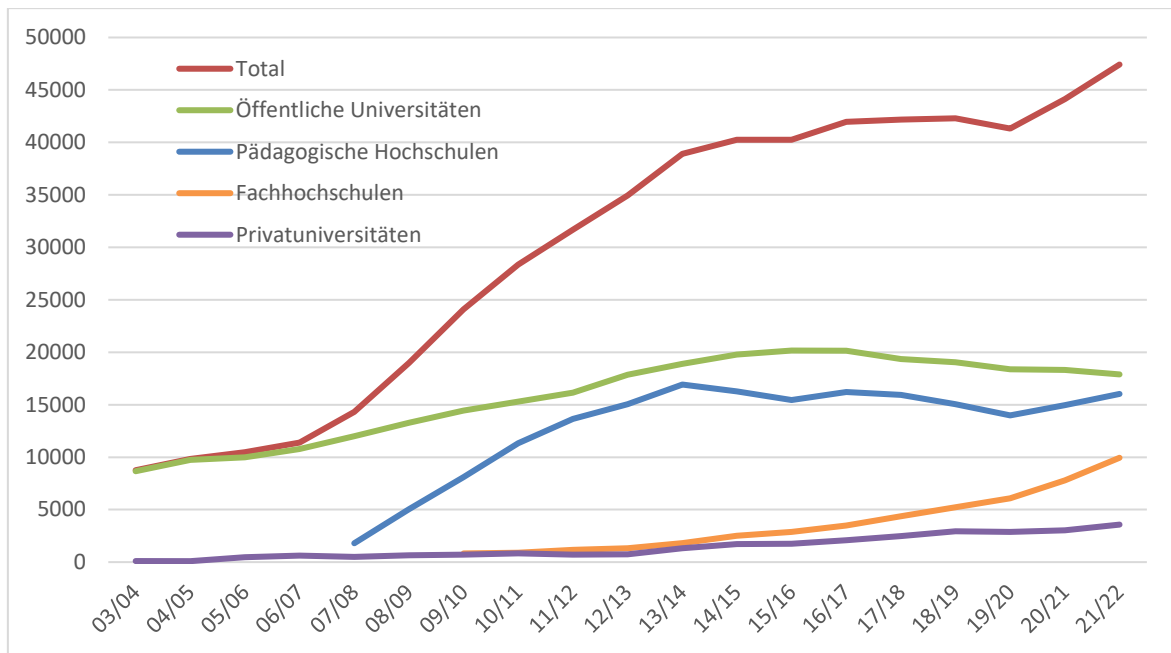


Abbildung 2: Anzahl Weiterbildungsteilnehmende WS 2003/04 bis WS 2021/22 in Österreich nach Hochschulsektor. Quelle: Hochschulstatistik (STATcube). Vollerhebung. Wird für UH, FH und PH halbjährlich durchgeführt, für private Universitäten jährlich. Die Daten beziehen sich auf die aktuelle Teilnahme an Studien. Zur Erhöhung der Vergleichbarkeit mit der Schweizer Zeitreihe sind die Daten des Wintersemesters abgebildet.¹⁵

Der Anteil Weiterbildungsstudierender an der Gesamtanzahl Studierender betrug im Wintersemester 2021/22 10,5 Prozent. Die Universität für Weiterbildung Krems hat diesem Bereich in den vergangenen Jahrzehnten viel Schub und Anerkennung verliehen. Im Jahr 2021 sind in Österreich die gesetzlichen Grundlagen in Kraft getreten, mit denen die Bologna-Kompatibilität der wissenschaftlichen Weiterbildung rechtlich verankert wurde. Die Gleichwertigkeit der akademischen Grade soll auch die Durchlässigkeit zwischen den Regel- und den Weiterbildungsstudien ermöglichen bzw. erleichtern.¹⁶

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

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

Abbildung 3: Überblick gesetzlich geregelte (Österreich seit 2021, Schweiz seit 20024) und empfohlene (Deutschland) wissenschaftliche Weiterbildungsformate mit der jeweiligen Mindestanzahl Credits.¹⁷ Eigene Darstellung.

Während es in der Schweiz ausschließlich Formate zwischen zehn und 60 Credits im Baukastensystem gibt, die allerdings nicht anschlussfähig an Bachelor, Master und PhD sind, hat

man in Österreich mit der neuen Gesetzgebung die großen Weiterbildungslehrgänge geregelt, die den ordentlichen Abschlüssen gleichwertig sind, während bei den Kleinformaten wohl auch künftig ein uneinheitlicher Wildwuchs bestehen bleiben wird – wobei 60 Credits eigentlich ja nicht als klein zu bezeichnen sind. **Deutschland ist daran, das österreichische und das schweizerische Modell zu integrieren, indem ermöglicht werden soll, dass einheitlich geregelte Kleinformate zu einem Weiterbildungsbachelor oder zu einem Weiterbildungsmaster zusammengefügt werden können.**

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

3. Die Zukunft gehört den Kleinformaten im großen Baukastensystem

Empirische Studien über die wissenschaftliche Weiterbildung belegen die Nachfrage vor allem nach kürzeren Angeboten und schreiben insbesondere dem Segment der kleineren, flexibleren Weiterbildungsformen an Hochschulen positive Wachstumsaussichten zu (vgl. Z.B. Christmann 2019: 17, Reum 2020, Reum, Nickel & Schrand 2020, Stifterverband 2018). Laut einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (DUZ Spotlight 2019) **betrug der Anteil von Kurzformaten in den Angeboten der Deutschen Hochschulen im Jahr 2018 76 Prozent** (Nickel 2018). Auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des deutschen Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen«¹⁸ bestätigen den **Trend zu kleineren Formaten zwischen sechs und 30 Credits** (Nickel, Schulz & Thiele 2019: 15, 38, 111ff., Nickel & Thiele 2020: 43). Entsprechend wird in Deutschland der Aufbau eines breiten Angebots an Zertifikatskursen empfohlen, die sich in einem Baukastensystem als Einzelmodule zu einem Weiterbildungsbachelor oder einem Weiterbildungsmaster zusammensetzen lassen (Wissenschaftsrat 2014: 12). Die weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge sollen in Schwerpunkte gegliedert werden, die formal jeweils ein weiterbildendes Zertifikatsstudium ergeben. Der Abschluss kann in diesem Modell **kumulativ** erworben werden (DGWF 2018: 4).¹⁹

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

Der Trend hin zu Klein- und Kleinstformaten stellt das klassische Muster der Hochschulbildung infrage, wonach akademische Bildung in Form von relativ starren Studiengängen vermittelt wird, deren erfolgreicher Abschluss zum Erwerb eines akademischen Titels führt (DUZ Spotlight 2019: 4).

In der Schweiz und in Deutschland werden also jene Formate als zukunftsfähig und attraktiv eingeschätzt, die in der vom österreichischen Bundesministerium in Auftrag gegebenen Studie (IHS 2019) zur Inventarisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht einmal erfasst worden sind. Diese bilden sowohl im Diskurs wie auch als verbindlich festgelegte und geregelte Formate in der Gesetzgebung eine ungeklärte Leerstelle. In dem Bereich, in dem für die meisten Europäischen Länder das Wachstum erwartet wird, dort, wo vermutlich die »Weiterbildungsmusik« künftig spielen wird, wurden in Österreich keine Regelungen getroffen. Das wirft auch hinsichtlich der Qualitätssicherung und -entwicklung offene Fragen auf.

Die österreichische Reform scheint im Lichte dieser Ausführungen, der Erkenntnisse empirischer Studien und der weltweiten Trends im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung etwas anachronistisch²⁰ und es stellen sich einige Fragen: Wie unterscheiden sich *inhaltlich* ordentliche von außerordentlichen Studien?²¹ Führt das Modell nicht zu einer zu starken Angleichung anstatt zu einer Diversifikation und Vielfalt? Soll am Ende überhaupt noch zwischen Abschlüssen und Kompetenzen unterschieden werden können? Oder ist das gar kein Ziel mehr? Wozu aber dann die aufwändige Differenzierung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien? Hat Österreich mit dem Weiterbildungsbachelor, der nicht kumulativ erworben werden kann, auf die richtige Karte gesetzt? Entspricht das Angebot den realen Möglichkeiten von Berufstätigen? Welches ist der Mehrwert des »Professional Bachelor« und des »Professional Master«? War es bisher nicht die genuine Aufgabe aller Fachhochschulen, arbeitsmarktadäquate und praxisnahe Studiengänge anzubieten – in Wahrnehmung der Interessen und Bedarfe des Arbeitsmarktes, aber selbstverständlich unter Wahrung der Freiheit von Lehre und Forschung und unter Wahrung der Wissenschaftlichkeit?²² Diese Grade sind in Deutschland und in der Schweiz (in der Schweiz heißen sie nicht so) meines Erachtens zu Recht auf der Stufe der höheren Berufsbildung. Wie gehen die österreichischen Hochschulen mit den kleineren Formaten in der Weiterbildung um? Wie schaffen sie es, diese auf eine sinnvolle und für alle transparente Form in das Weiterbildungssystem zu integrieren und sie anschlussfähig zu machen?

Chancen sehe ich darin, dass in Österreich Synergien zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studien und zwischen den Bildungsstufen viel besser genutzt werden können als dies in der Schweiz der Fall ist. Die Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Studiengängen wird dadurch wohl zusehends erodieren (vgl. dazu auch Wolter & Schäfer 2018: 17).²³

Es wird interessant sein, die Entwicklungen in den drei Ländern und die Vor- und Nachteile der jeweiligen Modelle vergleichend zu verfolgen und zu analysieren.

5. Lebenslanges Lernen ist mehr als Weiterbildung – ein Ausblick in Thesen²⁴

Die strukturelle Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildung ist eine zentrale Bedingung für die Realisierung des Konzepts des lebenslangen Lernens. Weiterbildung ist aber nicht gleichzusetzen mit lebenslangem Lernen. Lebenslanges Lernen betrifft nicht nur die Weiterbildung. **Es betrifft die Gestaltung der Hochschulbildung und der Hochschule an sich** und es geht nicht nur um einen Ausbau der Hochschulen mit immer mehr Weiterbildungsangeboten. Lebenslanges Lernen verlangt von den Hochschulen weitergehende Entwicklungen (vgl. auch Wolter 2004: 25) und erfordert ganz allgemein, und damit auch in den ordentlichen Studien, **eine viel stärkere Fokussierung der Perspektive des lernenden Menschen. Bildung muss grundsätzlich »lebenskompatibler« werden.**

Ich formuliere nachfolgend in einigen Thesen, welche Implikationen das lebenslange Lernen auf die Hochschulen auch noch hat:

1. Offene Curricula: *Was* an Hochschulen inhaltlich gelehrt und gelernt wird, wird künftig weniger programmatisch ex ante, sondern stärker durch die Interaktionen zwischen Dozierenden, Studierenden und Praxispartnern ad hoc festgelegt. Durch die Implementierung offener Curricula können Interessen der Studierenden und Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft rasch aufgenommen, integriert und gemeinsam reflektiert und bearbeitet werden.²⁵

2. Studium Individuale: In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft, in der die Bildungsverläufe nicht linear sind, nimmt auch die Bedeutung von individualisierten Bildungsangeboten zu. Es zielt auf eine breit angelegte Bildung **bei gleichzeitiger Ausbildung eines individuellen Profils**. Das Studium Individuale fördert wesentliche Fähigkeiten, wie analytisches und reflexives Denken, klare und überzeugende Argumentation, begründete und perspektivische Beurteilung.²⁶

3. Flexible Bildung: *Wie* und *wo* an Hochschulen gelehrt und gelernt wird, wird künftig mehrdimensional flexibel sein: räumlich (Mobilität und flexible Lernorte), methodisch (Blending Learning), zeitlich und lebenszeitlich (Studienbeginn und -abschluss). Damit wird sichergestellt, dass für Studierende in unterschiedlichen Lebenssituationen und Lebenslagen Bildung zugänglich ist. Der Zugang zu Hochschulwissen wird in vielen Bereichen auch nicht mehr an *eine* Institution oder an *eine* Disziplin gebunden sein. In Zukunft wird das **»Patchwork-Studium«** gestärkt – mit

Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Disziplinen, an unterschiedlichen Orten. Die zunehmende zeitliche, örtliche und thematische Flexibilisierung der Studienangebote zwingt Hochschulen zur Sicherstellung von vielfältig kombinierbaren Studienmodellen- und -inhalten in internationalen Kontexten.

4. Synergien zwischen Grundausbildung und Weiterbildung schaffen: Wir brauchen eine neue und kritische Diskussion, welche Kompetenzen eine hohe und welche eine kurze Verjähungszeit aufweisen, welche Kompetenzen mit Blick auf aktuelle und zukünftige Entwicklungen besonders wichtig sind und somit für die Grundausbildung respektive die Weiterbildung zu berücksichtigen sind. Obwohl sich hier die gesetzliche Ausgangslage nicht ganz einfach gestaltet, sollten wir viel mehr Synergien zwischen Angeboten der Grundausbildung und der Weiterbildung schaffen und nutzen.

5. Bildung für die persönliche Entwicklung: Zukunftsfähiges Lernen bedeutet eine Stärkung der persönlichen Entwicklung. Wir brauchen **ein hohes Maß an Selbstmanagement, adaptive Lernfähigkeiten, Experimentierfreude, Resilienz, Konfliktfähigkeit und Achtsamkeit.** Hochschulbildung im Lichte des lebenslangen Lernens unterstützt die Persönlichkeitsbildung und intensiviert die Vermittlung von Wissens- und Lernkompetenzen und von unternehmerischen Kompetenzen im Sinne von Entre- und Intrapreneurship.

6. Individuelle Begleitung: Individualisierte und flexible Bildung erfordert mehr Beratung, individuelle Lernpfade bedingen **eine engere Lernprozessbegleitung.** Die Individualisierung und Flexibilisierung bedingt eine neue Definition der Rolle der Studienleitung und hinsichtlich der Lernprozessbegleitung müssen die Kompetenzen aller involvierter Akteurinnen und Akteure überdacht werden.

7. Steigerung der Servicequalität: Wenn Studierende stärker selbst festlegen, wie sie ihr Studium gestalten, werden auch sonstige Dienstleistungen einer Hochschule noch bedeutsamer. Die für offene, individualisierte, flexible und disziplinenübergreifende Curricula notwendigen Prozesse (Anmeldung, Einschreibung, Finanzierung, Kommunikation, Anerkennung etc.) müssen neu entwickelt werden. Das bedeutet einen hohen administrativ-technischen Aufwand.

8. Community-Building und offene Räume: Die coronabedingte Umlagerung von Lehre und Lernen in digitale Räume hat auch die Bedeutung und Wichtigkeit der realen Räume bewusster gemacht. **Digitale und reale Räume werden besser aufeinander abgestimmt.** In den Räumen der Hochschule stehen das Erlebnis, das Experiment, das Erschaffen und die intensive Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und Praxispartnern im Vordergrund. Die Hochschulen verringern die räumliche Trennung zwischen Studierenden und Dozierenden und empfangen auch ihre

Praxispartner in ihren Werkstätten und Laboren. Hochschulen investieren viel mehr in das gemeinsame studentische Leben. Auf individueller Ebene wird das Peer-Lernen gefördert und auf Ebene der Organisation die Zusammengehörigkeit und die Bildung von Communities.

Schlussbemerkung

Die Hochschulen brauchen Kreativität, Experimentierfreude und Weitblick, um sich zu Orten des lebenslangen Lernens zu entwickeln. Das geht weit über die Weiterbildung hinaus. Es ist ein Privileg, eine Hochschule mitgestalten und Bildungsprozesse begleiten zu dürfen. Bildung ermöglicht, eine Erfahrung zu machen, aus der wir verändert hervorgehen. Eine Erfahrung, durch die sich uns die Welt mit neuen und manchmal ganz unerwarteten Möglichkeiten öffnet. Bildung lehrt uns das Denken in individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, innerhalb derer die Probleme und Handlungsmöglichkeiten entstehen, mit denen wir alle in unserer je eigenen beruflichen Praxis konfrontiert sind. Bildung ermöglicht uns das Denken in politischen Zusammenhängen, in denen die Auseinandersetzung um die Rahmenbedingungen für unsere Gesellschaft und Wirtschaft stattfinden. Bildung befähigt uns schließlich zum Denken in historischen Zusammenhängen, in denen unser Engagement für eine zukunftsfähige und lebenswerte Gesellschaft unabdingbare Grundlagen hat.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturverzeichnis

Allmayer, S (2021): Die Reform der universitären und hochschulischen Weiterbildung:

Gesetzliche Grundlagen – Weiterentwicklung – Aufbruch und Reise. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 20, 181-189. Abgerufen am 17. August 2022 unter:

<https://elibrary.verlagoesterreich.at/article/10.33196/zfhr202106018101>

Christmann, B. (2018): Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In

W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden:

Springer. Abgerufen am 1. August 2022 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1

Christmann, B. (2019): Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher

Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, 12-21. DOI:

10.25656/01:18305. Abgerufen am 1. August 2022 unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18305/pdf/HuW_2019_1_Christmann_Funktion_und_Gestaltung_von_Formaten.pdf

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (Hrsg.). (2018): Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Abgerufen am 1. August 2022 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf

DUZ Spotlight (2019): Gute Praxis international 2019. Neue Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin. Abgerufen am 18. August 2022 unter: <https://www.che.de/download/duz-spotlight-neue-wege-der-wissenschaftlichen-weiterbildung/>

Fischer, A. (2014): Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Bericht zu Handen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats. Bern. Abgerufen am 1. August 2022 unter: https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/AD_GS_SWIR_3_2014_Hochschulweiterbildung.pdf

Freitag, W. K. (2018): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17643-3.pdf>

Gonon, Ph. (2019): Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz: zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung. In: Imdorf, Ch./Leemann, R. J./Gonon, Ph. (Hrsg.): Bildung und Konventionen: die «économie des conventions» in der Bildungsforschung. Wiesbaden, Germany: Springer, 371-399. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-23301-3.pdf>

Gornik, (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 589-608. Abgerufen am 28. August 2022 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_32

Guthan, N. (2022): Das Weiterbildungspaket aus Sicht der Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 21, 99-107. Abgerufen am 18. August 2022 unter:

<https://doi.org/10.33196/zfhr202203009901>

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen:

Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Abgerufen am 18. August 2022

unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung/>

Institut für Höhere Studien Wien (IHS) (2019): Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien. Abgerufen am 1. August 2022 unter:

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5266/1/2019-ihs-report-kulhanek-binder-unger-stand-wissenschaftlicher-weiterbildung-oesterreich.pdf>

Kato, S./Galán-Muros, V./Weko, Th. (2020): The emergence of alternative credentials.

OECD Education Working Papers No. 216. Abgerufen am 1. August 2022 unter:

<https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>

Moonlite (2020): Short learning programmes. What are SLPs? Abgerufen am 1. August

2022 unter: <https://moonliteproject.eu/about/short-learning-programmes/>

Nickel, S./Thiele, A.-L. (2020): Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. In: Cendon,

E./Wilkesmann, U./Maschwitz, A./ Nickel, S./Speck, K./Elsholz, U. (Hrsg.): Wandel an

Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-

Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Waxmann: Münster/New

York, 39-64. Abgerufen am 1. August 2022 unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf

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). Abgerufen am 1.

August 2022 unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel_et_al_2019_Projektfortschrittanalyse_2018.pdf

Reichel, J./Schlossstein, M./Krzywik-Gross, M. (2022): Neue Wege in der akademischen Weiterbildung. Modulares Studieren ohne Curriculum. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17/2, 101-115.

Reum, N. (2020): Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext. In: Cendon, E./Wilkesmann, U./Maschwitz, A./Nickel, S./Speck, K./Elsholz, U. (Hrsg.): Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Waxmann: Münster/New York, 89-105. Abgerufen am 1. August 2022 unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf

Reum, N./Nickel, S./Schrand, M. (2020): Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206218>

Stifterverband (2018): Trendmonitor Weiterbildung. Edition Stifterverband: Essen.

Weber, K. (2013): Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. In: Hochschule und Weiterbildung 13/ 2, 53–60. Abgerufen am 1. August 2022 unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9770/pdf/HuW_2013_2_Weber.pdf

Widany, S./Wolter, A./Dollhausen, K. (2019): Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, 1-26. Abgerufen am 27. August 2022 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_35-1

Wilhelm, E. (2024): Umbau statt Ausbau: Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. In: AQ Austria: Hochschulbildung weitergedacht.

Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven. Verfügbar unter: AQ Austria. https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2022/Hochschul_bildung_weiter_gedacht_epdf_V1.pdf?m=1702307993&

Wilhelm, E./Wassmer, Ch./Sommer, K./Probst, C. (2022): Hochschulbildung der Zukunft. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Ringseminar der ZHAW in Form von zehn Thesen. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueberuns/rektorat/hochschulentwicklung/zehn-thesen-zur-hochschulbildung-der-zukunft.pdf>

Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30/1, 28-42. Abgerufen am 1. August 2022 unter: file:///C:/Users/wilm/Downloads/Wilkesmann_2010_DievierDilemmataderWWB_IN_ZS_E.pdf

Wissenschaftsrat (WR) (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Bonn. Abgerufen am 1. August 2022 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 1. August 2022 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>.

Wolter, A. (2004): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgabe der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm «Wissenschaftliche Weiterbildung» 17.-18.05.2004, Bonn, 17-34. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/248/pdf/heft119.pdf>

Wolter, A. (2016): Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Borgwardt, A. (Hrsg.): Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen. Bonn:

Friedrich-Ebert-Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik, 23-26. Abgerufen am 1. August 2022 unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>

Wolter, A./Schäfer, E. (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Abgerufen am 1. August 2022 unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1

Anmerkungen

- 1 Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Folgenden definiert »als ausschließlich an Hochschulen oder getragen von hochschulischen Kooperationen angebotene Weiterbildung auf akademischem Niveau.« (HRK 2021)
- 2 Gesellschaft und Wirtschaft erleben bedeutende Veränderungen betreffend Demografie und Arbeitsmarkt. In westlichen Ländern ist die Geburtenrate dauerhaft tief, die Lebenserwartung ist hoch, der Eintritt ins Rentenalter erfolgt vermutlich zunehmend später, nationale und internationale Mobilität haben in den vergangenen Jahrzehnten zugenommen, Stellenwechsel sind häufiger als früher, viele Berufe wurden und werden durch digitale Transformation und künstliche Intelligenz obsolet, andere werden anspruchsvoller und bedürfen einer höheren akademischen Bildung. Es entstehen neue Berufe und Anforderungen, neue Jobprofile und Beschäftigungsformen. Wissen und Kompetenzen sind einem permanenten und teilweise sogar sehr raschen Wandel unterworfen. Die Obsoleszenz des Wissens ist in vielen Bereichen hoch. Multigraphien nehmen zu.
- 3 Lebenslange Bildung fördert also die individuelle Entwicklung und Entfaltung und bedient gleichzeitig wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen.
- 4 Wenn ich von Hochschulen spreche, meine ich grundsätzlich immer alle Hochschultypen (Schweiz) bzw. Hochschulsektoren (Österreich).
- 5 Die Entwicklung war zunächst viel stärker an den Fachhochschulen und an den Pädagogischen Hochschulen. Die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen blicken auf eine lange Tradition der Lehr- und Lernkultur zurück, die schon immer stark arbeitsmarktorientiert war (Weber 2013: 59). Setzt man die Zahlen der Weiterbildungsteilnehmenden ins Verhältnis zu den ordentlichen Studierenden, ist der Anteil der Weiterbildungsteilnehmenden an den Fachhochschulen am größten (8 Prozent an den Fachhochschulen, 4 Prozent an den Universitäten und 1 Prozent an den Pädagogischen Hochschulen).
- 6 An dieser Stelle sei eine Randnotiz zu den Hochschulweiterbildungs-Statistiken eingeschoben: Insgesamt liegen für alle drei Länder sehr wenige Daten vor. Weder die amtlichen Statistiken noch andere Datenquellen liefern eine Grundlage für eine regelmäßige, umfassende und nach Formaten differenzierende Bestandsaufnahme der Weiterbildung an den Hochschulen (für Deutschland vgl. dazu Widany, Wolter & Dollhausen 2019). Entsprechend ist auch kein Ländervergleich möglich. Für

Deutschland habe ich leider nicht einmal belastbare Daten für die Erstellung einer Zeitreihe gefunden. Insgesamt liegen äusserst wenig Daten zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung in allen drei Ländern vor.

Zur Datenlage in der *Schweiz*: Weiterbildungsaktivitäten werden im Mikrozensus Aus- und Weiterbildung erhoben. Es handelt sich um institutionalisierte, bewusste und von einem Bildungsanbieter geplante Bildung ausserhalb des formalen Bildungssystems (Kurse, Konferenzen, Seminare, Privatunterricht, Schulungen am Arbeitsplatz, Vorbereitungskurse auf eidgenössische Berufs- und höheren Fachprüfungen, CAS, DAS, MAS) (Mikrozensus BfS).

Datenlage in *Deutschland*: Weder die amtliche Statistik noch andere Datenquellen bieten eine Grundlage für eine regelmäßige, systematische und umfassende Bestandsaufnahme wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Widany et al., 2019). Die Weiterbildungsstatistik grenzt wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen weitgehend aus. Aber auch die Hochschulstatistik erfasst weiterbildende Aktivitäten an Hochschulen nur ausschnittsweise und liefert kein Gesamtbild. In der Erhebungssystematik der amtlichen Hochschulstatistik gibt keinen Bereich wissenschaftliche Weiterbildung. Leicht günstiger stellt sich die Datenlage bei surveybasierten Erhebungen aus der Hochschul- oder der Weiterbildungsforschung dar, die jedoch – mit der Ausnahme des AES – oft als Einzelerhebungen angelegt sind und weder ein Gesamtbild noch eine Zeitreihe ergeben (vgl. ebd.). Das Adult Education Survey (AES) ist der umfassendste Datensatz zu den Weiterbildungsaktivitäten (Durchführung alle drei Jahre seit Ende der 1970er Jahre).

Datenlage in *Österreich*: In Österreich wird die Weiterbildung an Hochschulen als »formale Bildung« besser erfasst und abgebildet: Die statistischen Zahlen der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Bereich der formalen Formate sind flächendeckend gut erfasst, wengleich es Ungenauigkeiten bei der Kategorisierung gibt (Gornik 2020: 598).

- 7 Die über Credit Points definierten «Advanced-Studies-Formate» sind: Certificate of Advanced Studies (CAS) (Zertifikatslehrgänge mit 10-15 Credits), Diploma of Advanced Studies (DAS) (Diplomlehrgänge mit 30 Credits) und Master of Advanced Studies (MAS) (Masterlehrgänge mit 60 Credits). Beim MAS handelt es sich um einen akademischen Abschluss. Diese Formate wurden in der Verordnung des Hochschulrates über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen 2019 bestätigt (Artikel 5). Dazu gehören auch: Master of Business Administration (MBA), Master of Public Health (MPH), Legum Magister (LL.M.), Master of Public Administration (MPA)
- 8 Als erste Hochschule der Schweiz hat die Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne, die EPFL, ein Certificate of Open Studies (COS) entwickelt. Die COS sind für alle zugänglich – ganz unabhängig davon, welchen formalen Bildungsabschluss man mitbringt. In direkten Demokratien wie der Schweiz seien die Bürgerinnen und Bürger aufgerufen, Entscheidungen zu treffen, die fundierte Kenntnisse erfordern. Hochschulen hätten auch die Aufgabe, dieses Wissen in den wissenschaftlichen Bereichen zu verbreiten, so die EPFL. Die einheitlichen Formate bzw. die damit einhergehende Klarheit und Übersichtlichkeit haben die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen sowie Non-Profit- und staatlichen Organisationen begünstigt (vgl. Gonon 2019: 394).
- 9 Die an den Hochschulen angebotene Weiterbildung ist in der Schweiz über die institutionelle Akkreditierung akkreditiert. Es werden weder die grundständigen Studiengänge noch die Weiterbildungsangebote programmakkreditiert – mit Ausnahme der obligatorischen Akkreditierung von Studiengängen und wenigen Weiterbildungsgängen in den Bereichen Medizin, Gesundheit und Psychologie. Vor allem im Fachbereich Wirtschaft werden die Programme allerdings auch freiwillig akkreditiert. Die Hochschulen müssen selbstverständlich nachweisen, dass und wie sie die Qualität ihrer Studien- und Weiterbildungsangebote intern sichern und entwickeln. Das gilt in der Schweiz für alle drei Hochschultypen und nicht nur für die Universitäten.
- 10 Es wird daher auch zwischen den konsekutiven (MA, MSc) und den exekutiven (MAS, MBA, EMBA, MPA, LL.M., MPH) Masterstudiengängen unterschieden. Für die Zulassung sind in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium und Praxiserfahrung erforderlich. Die Hochschulen sind frei, für einzelne Weiterbildungsangebote restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Weiterbildungsangebote für weitere qualifizierte Personen zu öffnen. Insbesondere können auch Personen zugelassen werden, wenn sie über einen Abschluss der höheren Berufsbildung verfügen. Die zugelassenen Personen müssen über ausreichend Berufserfahrung in einem für die Weiterbildung relevanten Berufsfeld und über die für das Weiterbildungsprogramm angemessenen wissenschaftlichen

- Kenntnisse verfügen. Jede Hochschule legt für ihre CAS-, DAS- und MAS-Angebote die spezifischen Zulassungsmodalitäten fest.
- 11 Der Preis einer sehr frühen und vor bald zwanzig Jahren relativ reibungslos erfolgten Standardisierung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einem Aufschwung verholfen hat, ist die Separierung der wissenschaftlichen Weiterbildung von der grundständigen Hochschulbildung (Fischer 2014: 29). Einem weitergehenden Reformprozess und einem Verständnis der Hochschulweiterbildung als formale Bildung wurde damit ausgewichen (vgl. dazu auch Weber 2013: 57). Eine geklärte Verortung der Weiterbildung im Hochschulsystem würde auch eine Statistik zur Hochschulweiterbildung ermöglichen. Die diesbezügliche Situation ist unbefriedigend (Fischer 2014: 38). Die Öffnung der Hochschule für heterogene Zielgruppen findet in der Schweiz nicht in dem Maße statt wie in Österreich und Deutschland. Die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz ist ein relativ geschlossenes System, welches in erster Linie Personen mit Hochschulabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung vorbehalten ist (Reum 2020: 97)
 - 12 Vor diesem Hintergrund ist eine häufig genannte Forderung an die Politik, die gesetzlichen Rahmenbedingungen so anzupassen, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung flächendeckend auch Angebote auf Bachelor-Niveau gemacht werden können (Nickel et al. 2019: 111).
 - 13 Diese Zertifikatslehrgänge sind: Certificate of Basic Studies (CBS) (mind. 10 Credits), Diploma of Basic Studies (DBS) (mind. 30 Credits), Certificate of Advanced Studies (CAS) (mindestens 10 Credits), Diploma of Advanced Studies (DAS) (mindestens 30 Credits) sowie Weiterbildungskurse mit oder ohne Prüfung.
 - 14 Setzt man die Zahlen ins Verhältnis zu den ordentlichen Studierenden, sind das 44 Prozent an den Pädagogischen Hochschulen, 16 Prozent an den Privatuniversitäten, 14 Prozent an den Fachhochschulen und 6 Prozent an den Universitäten.
 - 15 Gezählt werden alle Weiterbildungslehrgänge an den Hochschulen, die mehr als 30 ECTS (Universitäten auch weniger als 30 ECTS) umfassen. Hintergrund: Da ECTS-Daten zu Lehrgängen an öffentlichen Universitäten (inkl. UWK) erst ab dem Wintersemester 2014/15 gesammelt wurden, ist eine längere Darstellung der Teilnehmer*innenzahlen in diesem Sektor nur unter Berücksichtigung von Lehrgängen mit weniger als 30 ECTS möglich.
 - 16 Der Abschluss eines Weiterbildungsbachelorstudiums berechtigt sowohl zu einem Masterstudium in der Weiterbildung als auch zu einem ordentlichen Masterstudium. Ein Weiterbildungsmaster ermöglicht grundsätzlich den Zugang zu einem Doktoratsstudium. Neu sind auch die beiden Abschlüsse im Bereich der beruflichen Höherqualifizierung, nämlich Bachelor Professional (BPr) und Master Professional (MPr), die in Kooperation mit außerhochschulischen Organisationen angeboten werden müssen – zugeschnitten auf die jeweilige Fachrichtung. In der Schweiz gibt es keinen »Bachelor oder Master Professional«. Das Begehren der Organisationen der höheren Berufsbildung, den »Bachelor Professional« und den »Master Professional« einzuführen, wurde bisher vor allem mit viel Widerstand von Seiten der Hochschulen vereitelt. Die beiden Titel existieren in der Schweiz also nicht und trotz entsprechender Vorstösse werden sie in naher Zukunft wohl weder durch Hochschulen noch durch Institutionen der höheren Berufsbildung vergeben werden. Es gibt aber selbstverständlich äquivalente Angebote auf der Stufe der beruflichen Höherqualifizierung. In Deutschland gibt es den »Bachelor und Master Professional« seit zwei Jahren. Anders aber als in Österreich, sind das in Deutschland keine akademischen Grade. Die entsprechenden Lehrgänge werden auch nicht von Hochschulen angeboten. Deutschland ist in Europa das einzige Land, in dem diese beiden Titel ausserhalb des Hochschulsystems verliehen werden.
 - 17 ° sowie LL.M., EMBA, MPA, LL.M., MPH etc.; ZK / ZP: Zertifikatskurse und Zertifikatsprogramme; CBS / DBS: Certificate/Diploma of Basic Studies ; CAS / DAS: Certificate Diploma of Advanced Studies; MAS: Master of Advanced Studies; AK: Akademischer Experte.
 - 18 Der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« dauert von 2011 bis 2020. Mit einem Budget von 250 Millionen Euro wurden insgesamt 77 Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden im Bundesgebiet gefördert (Nickel & Thiele 2020: 39)
 - 19 Deutschland hat das Terrain mit dem Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« damit länger, breiter und explorativer als die Schweiz entwickeln lassen und hat nun die Chance, auf den empirisch erschlossenen Erkenntnissen und den Beobachtungen der Nachbarländer strukturierend und, wo nötig, standardisierend und gesetzgebend aufzubauen. Auch in Deutschland nehmen sehr kurze, flexible und oft auch online angebotene Formate zu, die vor allem spezifische, auf

- dem Arbeitsmarkt nachgefragte Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln (vgl. zu diesen Formaten z.B. Kato, Galán-Muros & Weko 2020).
- 20 Bildungsabschlüsse werden noch immer zu stark als lebenslange Legitimation für berufliche Kompetenzen wahrgenommen, vermitteln ein falsches Gefühl der Sicherheit und halten die Illusion aufrecht, dass Erwerbsarbeit und das dafür erforderliche Wissen statisch sind.
 - 21 Was ist beispielsweise der Unterschied zwischen dem Master of Science in Pflegewissenschaften der Universität Wien und dem Master of Science Continuing Education in Pflegewissenschaften der Universität für Weiterbildung Krems?
 - 22 In den Erläuterungen zum ursprünglichen Gesetzesentwurf sollten der »Professional Bachelor« und der »Professional Master« in Kooperation mit der Wirtschaft (»Kooperationen mit außeruniversitären Rechtsträgern auf inhaltlicher Ebene«) entwickelt und angeboten werden. Auf viel Kritik wurde die Zusammenarbeit auf außerhochschulische Bildungseinrichtungen reduziert. Ich stimme mit Nicole Guthan darin überein, dass es schwer nachvollziehbar ist, inwiefern die Einführung dieser Grade einen Mehrwert für den Wissenschafts- und Forschungs- sowie für den Wirtschaftsstandort Österreich darstellt (Guthan 2022: 105).
 - 23 Zu unterscheiden sind die vertikale Durchlässigkeit, die einen Übergang in ein niveauhöheres Bildungsangebot ermöglicht, und die horizontale Durchlässigkeit, die einen Wechsel auf gleichem Niveau vorsieht (Freitag, 2018, S. 4).
 - 24 Die Thesen habe ich in Zusammenarbeit mit meinem Team der Abteilung Hochschulentwicklung der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (Katharina Sommer, Carole Probst, Christian Wassmer) zum Abschluss des Ringseminars »Hochschulbildung der Zukunft« entwickelt (vgl. Wilhelm, Wassmer, Sommer & Probst 2022). Ich bedanke mich sehr für die Zusammenarbeit.
 - 25 Als Beispiele für Hochschulen mit offenen Curricula können die »Code University of Applied Sciences« in Berlin und die »école 42« in Paris genannt werden. An der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) bietet z.B. der »MSc in Preneurship for Regenerative Food Systems« (PREFS) ein weitgehend offenes Curriculum. An der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) kann Soziale Arbeit auch in der sogenannten »Freiform« studiert werden.
 - 26 Ein Beispiel hierfür ist das Angebot »PS Individuale« der Universität Lüneburg (vgl. Reichel, Schlosstein & Krzywik-Gross 2022). Man kann sich aus über 20 berufsbegleitenden Studiengängen frei ein Zertifikatsstudium zusammenstellen.