

BEAUFTRAGT VOM



Nicolas Reum, Sigrun Nickel, Michaela Schrand

# Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung  
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

September 2020

**Hinweis:**

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor\*innen.

Alle angegebenen Online-Quellen wurden zuletzt am 20.08.2020 geprüft.

**IMPRESSUM**

**Autor\*innen:** Nicolas Reum, Sigrun Nickel, Michaela Schrand

**Herausgegeben durch:** wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Eva Cendon, Prof. Dr. Uwe Elsholz (Fern-Universität in Hagen); Prof. Dr. Karsten Speck (Universität Oldenburg); Prof. Dr. Uwe Wilkesmann (Technische Universität Dortmund); Dr. Sigrun Nickel (CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung), unter Mitwirkung von Prof. Dr. Annika Maschwitz (Hochschule Bremen)

**Copyright:** Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der Herausgebenden

**Datum:** September 2020

**ISBN:** 978-3-946983-35-4

## INHALT

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>4</b>
2.1	Untersuchungsdesign .....	4
2.2	Datenerhebung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs 2017 bis 2019 .....	4
2.3	Datenerhebung im Rahmen der deutschlandweiten Befragungen 2019 .....	7
2.3.1	Vorgehen .....	7
2.3.2	Stichprobenstruktur der Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen .....	9
2.3.3	Stichprobenstruktur der Befragung von Studiengangsverantwortlichen .....	12
2.3.4	Datenauswertung .....	15
<b>3</b>	<b>Bisheriger Erkenntnisstand .....</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>Stellenwert von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....</b>	<b>18</b>
4.1	Innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs .....	18
4.2	Im deutschen Hochschulbereich allgemein .....	22
4.2.1	Kurzformate in Weiterbildungseinrichtungen deutscher Hochschulen .....	22
4.2.2	Einsatz von Kurzformaten zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudiengängen .....	24
4.3	Einordnung der Ergebnisse .....	26
<b>5</b>	<b>Detailanalysen zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....</b>	<b>28</b>
5.1	Umfang .....	28
5.2	Bachelor- und Masterniveau .....	31
5.3	Zielgruppen .....	32
5.4	Fachliche Ausrichtung .....	36
5.5	Relevanz bezogen auf Gebühreneinnahmen und Anzahl der Teilnehmenden .....	40
<b>6</b>	<b>Einschätzungen zur zukünftigen Entwicklung .....</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>Zusammenfassende Analyse .....</b>	<b>47</b>
7.1	Bundesweiter Trend zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	47
7.2	Studiengänge von hoher ökonomischer Bedeutung .....	47
7.3	Einsatz von Kurzformaten überwiegend im Rahmen von Baukastensystemen .....	47
7.4	Zunehmende Verbreitung eigenständiger Zertifikatsangebote .....	47
7.5	Abschlüsse nach schweizerischem Vorbild im Aufwind .....	48
7.6	Nachfrage nach Angeboten auf Bachelor-Niveau .....	48
7.7	Schnittmengen bei Zielgruppen und Fächerstrukturen .....	49
7.8	Künftig weiterer Bedeutungszuwachs von Kurzformaten .....	49
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>51</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>54</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>55</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>56</b>
	A: Fragebogen zur Befragung der Verantwortlichen von Weiterbildungseinrichtungen .....	56
	B: Fragebogen der Befragung von Studiengangsverantwortlichen .....	59

## 1 Einleitung

Im Verlauf der neunjährigen Laufzeit des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat sich ein kontinuierlicher Trend zu kürzeren wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten<sup>1</sup> herauskristallisiert. Während die Zahl berufsbegleitender Studiengänge abnahm, setzten die 77 Förderprojekte verstärkt auf Zertifikatskurse und -programme sowie auf Certificates of Advanced Studies (CAS) und Diplomas of Advanced Studies (DAS) nach dem Vorbild der Schweiz. Der Anteil solcher im Folgenden als *Kurzformate* bezeichneten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote betrug im Portfolio der Förderprojekte der 1. Wettbewerbsrunde (WR) im Jahr 2019 rund 49 Prozent und in den Förderprojekten der 2. WR sogar rund 58 Prozent (Nickel, Reum & Thiele, 2020; Nickel & Thiele, 2020). Angesichts dieser mittlerweile sehr hohen Anteile im Gesamtangebot der Förderprojekte stellt sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung (WB)<sup>2</sup> die Frage, ob dieser Trend ein spezifisches Phänomen im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs ist oder einer deutschlandweiten Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) entspricht. Da bis dato keine bundesweiten Vergleichsdaten zu diesem Thema existieren, wurden im Sommer 2019 zwei entsprechende Befragungen durch das CHE Centrum für Hochschulentwicklung als Mitglied der WB durchgeführt. Diese richteten sich zum einen an Verantwortliche für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen und zum anderen an Verantwortliche für Weiterbildungsstudiengänge im gesamten Bundesgebiet. Durch dieses Vorgehen sollen zwei zentrale Aspekte empirisch untersucht werden: auf der Mesoebene der Stellenwert von Kurzformaten in den Portfolios der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und auf der Mikroebene der Einsatz von Kurzformaten zur Flexibilisierung weiterbildender Studiengänge. Mit Hilfe der dadurch gewonnenen Datenbasis analysiert die vorliegende Studie bundesweite Trends und setzt diese mit der geschilderten Entwicklung innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs in Beziehung. Dadurch lässt sich Letztere in einen größeren Zusammenhang einordnen.

Diese Einordnung ist von Bedeutung, um bestehende Erklärungsansätze für den offensichtlichen Boom an Kurzformaten in den Förderprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs zu verifizieren. So sprechen Befunde früherer WB-Studien dafür, dass für diesen Trend vor allem die Orientierung an den Bedürfnissen der spezifischen Zielgruppen ursächlich ist, die im Mittelpunkt des Bund-Länder-Wettbewerbs stehen. Berufstätigen und/oder Personen mit Familienpflichten, welche den größten Anteil der erreichten Zielgruppen ausmachen, kommt eine thematisch fokussierte und zeitlich eingegrenzte Weiterbildung möglicherweise eher entgegen als die Festlegung auf einen mehrsemestrigen Studiengang (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Ebenso ist es aber möglich, dass der immense Bedeutungszuwachs von Kurzformaten eine wettbewerbsspezifische Entwicklung darstellt. Die beteiligten Institutionen befinden sich durch die Förderung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs in einer Art *Laborsituation*, in der ausgehend vom festgestellten Bedarf auch eine erhöhte Innovationsbereitschaft an den Hochschulen herrscht und neue Formattypen ohne sofortigen marktseitigen Druck erprobt werden können. Weiterhin könnte der Trend aber auch darin begründet liegen, dass Kurzformate im Gegensatz zu umfassenden berufsbegleitenden Studiengängen mit weniger Aufwand entwickelt und implementiert werden können. Kurzformate in der wWB besitzen im Vergleich zu den berufsbegleitenden Studiengängen einen deutlich geringeren Studiumumfang. Folgerichtig weisen sie weniger Kreditpunkte (ECTS) auf. Sie führen nicht zu einem Studienabschluss, sondern werden in erster Linie mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen. Darüber hinaus können Kurzformate in der wWB auch als Bausteine für einen Studiengang genutzt werden. In diesem Fall werden sie auf die notwendige Gesamtleistung anerkannt. Ein Vorteil dieser Form der flexiblen Studiengangsgestaltung besteht darin, dass für Teilnehmende unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit besteht, sich nach dem Ansammeln von Kreditpunkten durch den Besuch von Kurzformaten zu einem späteren Zeitpunkt noch für das

---

<sup>1</sup> „Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote“ oder kurz „Angebote“ wird in dieser Untersuchung als Sammelbegriff für unterschiedliche Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung verwendet: berufsbegleitende und duale Studiengänge, Zertifikatsprogramme und -kurse, Certificates of Advanced Studies (CAS), Diplomas of Advanced Studies (DAS).

<sup>2</sup> Nähere Informationen zur wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ unter <https://de.offene-hochschulen.de/start/start>

Absolvieren eines umfassenden berufsbegleitenden Studiengangs zu entscheiden. Hierbei können sie eine relevante Anzahl weiterer Kurse oder Module belegen und sich im Anschluss für die Bachelor- oder Masterarbeit anmelden (Hanft, 2008; Nickel & Reum, 2019; Stifterverband, 2013). Kumulierte Studienabschlüsse aus einzelnen Modulen sind bisher allerdings selten (Wissenschaftsrat [WR], 2019). Die vielseitigen Einsatzmöglichkeiten der Kurzformate kommen hierbei den Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppen zugute, da sie ein hohes Maß an Flexibilität ermöglichen und dementsprechend den beruflichen, sozialen und/oder familiären Verpflichtungen der Weiterbildungsteilnehmenden entgegenkommen (Christmann, 2019).

Bezogen auf den Bund-Länder-Wettbewerb lässt sich auf Basis der seit 2016 jährlich von der WB durchgeführten Projektfortschrittsanalysen (PFA) (vgl. Kapitel 2) eine relativ klare Systematik von Kurzformaten angeben. Die Untersuchung konzentriert sich auf die in der nachfolgenden Tabelle 1 dargestellten vier Typen, die bis einschließlich 2019 im Rahmen der PFA erfasst wurden:

Tabelle 1: Kurzformattypen im Bund-Länder-Wettbewerb 2019

Zertifikatskurse	Zertifikatsprogramme
Zertifikatsangebot im Umfang eines Moduls <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bachelorniveau mit und ohne Einbindung in einen Studiengang 5 – 6 ECTS</li> <li>▪ Masterniveau mit Einbindung in einen Studiengang 5 – 6 ECTS</li> <li>▪ Masterniveau ohne Einbindung in einen Studiengang 1 – 23 ECTS</li> </ul>	Einheit von mehreren aufeinander abgestimmten Modulen <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bachelorniveau mit Einbindung in einen Studiengang 6 ECTS / ohne Einbindung in einen Studiengang 6 – 10 ECTS</li> <li>▪ Masterniveau mit Einbindung in einen Studiengang 15 ECTS / ohne Einbindung in einen Studiengang 10 – 50 ECTS</li> </ul>
Certificates of Advanced Studies (CAS)	Diplomas of Advanced Studies (DAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „spezifisches Wissen zu einem Thema, sodass eine Zusatzqualifikation in einem bestimmten Fachgebiet erworben werden kann“</li> <li>▪ wenige Monate bis ein Jahr</li> <li>▪ 10 – 12 ECTS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „vertiefte Ausbildung in einem spezifischen Fachbereich, sodass eine Zusatzqualifikation im angestammten Beruf oder in einem neuen Fachgebiet erworben werden kann“</li> <li>▪ ein bis zwei Jahre</li> <li>▪ 30 ECTS</li> </ul>

Quellen: Nickel, Reum & Thiele, 2020; Nickel & Thiele, 2020; Swissuni, 2020 (wörtliche Zitate)

Über diese vier innerhalb des Projektkontextes erfassten Typen hinaus wird in jüngerer Zeit vor allem im gesundheitswissenschaftlich orientierten Weiterbildungsbereich verstärkt über zwei weitere Kurzformate diskutiert, die Certificates of Basic Studies (CBS) und Diplomas of Basic Studies (DBS). Deren Kompetenzniveau ist unterhalb der in Tabelle 1 dargestellten CAS und DAS angesiedelt (vgl. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF], 2018). Da hierzu allerdings keine Daten im Rahmen der bisherigen Erhebungen der PFA vorliegen, spielen CBS und DBS im Rahmen der vorliegenden Studie keine Rolle.

Auf den nachfolgenden Seiten werden zunächst in Kapitel 2 das Untersuchungsdesign der Studie, die verwendete empirische Datenbasis und die Stichprobenstruktur der Datenerhebungen näher erläutert. Anschließend wird in Kapitel 3 der aktuelle Diskussionsstand zu Kurzformaten in der wWB in Deutschland skizziert. Dabei werden auch die zentral verwendeten Begriffe erläutert. Kapitel 4 widmet sich der zentralen Forschungsfrage und klärt, welche Bedeutung Kurzformate in der deutschen wWB aktuell besitzen und wie die Entwicklungen im Bund-Länder-Wettbewerb hier einzuordnen sind. Kapitel 5 geht vertieft auf Strukturen von Kurzformaten bundesweit und im Bund-Länder-Wettbewerb ein und liefert Einsichten etwa in deren Umfang, in Zielgruppen- und Fächerstrukturen sowie in ihre weitere Entwicklung. Kapitel 6 beleuchtet die Einschätzungen der Befragten zu zukünftigen Entwicklungen von Kurzformaten. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse in Kapitel 7 zusammengefasst.

## 2 Methodisches Vorgehen

### 2.1 Untersuchungsdesign

Wie in der Einleitung beschrieben, konzentriert sich die vorliegende empirische Untersuchung auf die Frage, inwiefern der sichtbare Trend zu Kurzformaten bei den von den Förderprojekten erstellten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten ein auf den Bund-Länder-Wettbewerb beschränktes Phänomen ist oder eine allgemeine Entwicklung auf dem Sektor widerspiegelt. Um hierauf eine valide Antwort geben zu können, hat die WB zwei bundesweite Erhebungen durchgeführt, welche Vergleiche zu den bereits vorhandenen wettbewerbsbezogenen Daten aus den PFA ermöglichen. Das genaue methodische Vorgehen bezüglich der Datenerhebung und -auswertung wird in den Kapiteln 2.2 und 2.3 näher ausgeführt.

Das Untersuchungsdesign folgt insgesamt einem Mixed-Methods-Ansatz, d. h. quantitative und qualitative Methoden werden miteinander verknüpft (Burzan, 2016; Kelle, 2008). Diese werden nicht als Gegensätze, sondern als Ergänzungen gesehen (Wilkesmann, 2019). Dadurch können die unterschiedlichen Stärken und Schwächen quantitativer und qualitativer empirischer Forschungsmethoden genutzt werden (Gläser & Laudel, 2004). Vor diesem Hintergrund sind alle Befragungen mittels standardisierter Fragebögen durchgeführt worden, die eine Kombination von offenen und geschlossenen Fragen enthalten (näher dazu vgl. Anhang A und B in diesem Band sowie Nickel, Reum & Thiele, 2020; Nickel, Schulz & Thiele, 2017; Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Nickel & Thiele, 2020). Die Anwendung des Mixed-Methods-Ansatzes auf die Forschungsfrage der vorliegenden Studie ist deshalb zielführend, weil sowohl die quantifizierbaren Angebotsstrukturen der wWB von Bedeutung sind als auch tiefergehende Einschätzungen der Befragten zu den Hintergründen der so erfassten Entwicklungen. Die quantitativ gewonnenen Erkenntnisse werden dabei im Sinne einer sequenziellen Verbindung an einigen Stellen qualitativ vertieft (Burzan, 2016).

### 2.2 Datenerhebung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs 2017 bis 2019

Im Zuge des vorliegenden Berichts werden die Ergebnisse unterschiedlicher empirischer Befragungen zur wWB kombiniert. Ausgangspunkt bilden die Daten, die von der WB des Bund-Länder-Wettbewerbs im Rahmen der jährlichen PFA erhoben werden. Ziel dieser Erhebungen ist es, einen fortlaufenden Einblick in Ergebnisse und Aktivitäten der geförderten Projekte zu geben und dabei Veränderungen während der laufenden Projektarbeit aufzuzeigen. Diese Daten werden jährlich aktualisiert. Sie liegen sowohl für 26 Projekte aus der 1. WR<sup>3</sup> des Bund-Länder-Wettbewerbs für die Zeiträume 2016/17 und 2018/19 als auch für 46 Projekte der 2. WR<sup>4</sup> für die Zeiträume 2016/17, 2017/18 und 2018/19 vor. Die Förderung der 1. WR erfolgte zwischen 2011 und 2017, die Förderung der 2. WR von 2014 bis 2020. Bei der Befragung der 1. WR im Jahr 2019 handelt es sich also um eine Ex-post-Befragung der noch bestehenden Angebote zwei Jahre nach Ende der Förderperiode. 2018 fand keine derartige Erhebung der Angebote der 1. WR statt. Einzelheiten zum gesamten Inhalt der PFA 2017, 2018 und 2019 mit weiteren Details der Erhebungen sind bereits veröffentlicht und werden an dieser Stelle lediglich kurz zusammengefasst (Nickel, Schulz & Thiele, 2017; Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel

---

<sup>3</sup> Laut Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs insgesamt 27 Projekte in der 1. WR gefördert. Aus methodischen Gründen wurden in die Ex-post-Befragung nur 26 Projekte einbezogen. Diese Diskrepanz hat den Hintergrund, dass ein Einzelprojekt im Verlauf der 1. WR zum Verbundprojekt umgewandelt und daher nur einfach gezählt wurde.

<sup>4</sup> Laut Angaben des BMBF werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs insgesamt 50 Projekte in der 2. WR gefördert. Aus methodischen Gründen werden jedoch nur 46 Projekte berücksichtigt. Diese Diskrepanz hat folgende Hintergründe: Das Verbundprojekt „Netzwerk Offene Hochschulen (NOH)“ wird wegen seines speziellen Charakters als Beratungsangebot für die anderen Einzel- und Verbundprojekte nicht miteinbezogen. Nähere Informationen unter <https://de.netzwerk-offene-hochschulen.de/>. Ein Projekt wurde bereits nach der ersten Förderphase der 2. WR eingestellt und ebenfalls nicht berücksichtigt. Zwei weitere Projekte, die nach der ersten Förderphase der 2. WR eine Umwandlung von Einzel- zu Verbundprojekten durchlaufen haben, werden nur einfach gezählt.

& Thiele, 2020). Befragt wurden in den Jahren 2017 und 2018 zunächst neben den Koordinator\*innen und Leiter\*innen aller im Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Projekte auch weitere Angebotsverantwortliche. Danach kam es zu einem methodischen Wechsel. Um die Rücklaufquoten möglichst hochzuhalten, wurde im Zuge der Erhebung im Jahr 2019 der Fragebogen der PFA verkürzt und die Gruppe der Befragten auf die Projektkoordinator\*innen und -leiter\*innen eingegrenzt. Dadurch erklären sich die zum Teil erheblichen Unterschiede bei der Anzahl der Befragten. Die nachfolgende Tabelle 2 fasst zunächst die Eckdaten der Befragungen zum Projektfortschritt der 1. WR zusammen, die für das Jahr 2017 und ex-post nach Ende der Förderphase für das Jahr 2019 durchgeführt wurden (Nickel, Reum & Thiele, 2020). Im Ergebnis liegen Daten zu jedem der in der 1. WR geförderten Projekte vor.

Tabelle 2: Überblick über die Befragungen der 1. WR in den PFA 2017 und 2019

	Projektfortschrittsbefragung 2017 1. WR	Ex-post-Projektfortschrittsbefragung 2019 1. WR
Durchführung der (Online-)Befragung	14.03.2017 bis 08.05.2017	12.02.2019 bis 11.04.2019
Nacherfassung	Bis September 2017	Bis Ende Mai 2019
Untersuchungszeitraum insgesamt	Januar 2016 bis September 2017	Oktober 2017 bis Februar 2019
Verteiler	249 Personen aus den 26 geförderten Projekten der 1. WR <sup>5</sup>	71 Personen aus den 26 geförderten Projekten der 1. WR
Adressat*innen	Personen, die strategisch auf Ebene der Projektleitung bzw. -koordination und Personen, die operativ für die Entwicklung/ Erprobung/Umsetzung eines oder mehrerer Angebote verantwortlich sind	Ehemalige Projektleiter*innen bzw. Teilprojektleiter*innen als zentrale Ansprechpersonen

Quelle: Online-Befragungen der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017 und 2019

Tabelle 3 zeigt die Eckdaten der in den PFA 2017, 2018 und 2019 erhobenen Daten zu den in der 2. WR geförderten Projekten. Auch hier wurden Daten zu jedem der geförderten Projekte gesammelt.

<sup>5</sup> Die Angaben zum Verteiler beziehen sich nur auf die Projekte der 1. WR. Der Verteiler im Rahmen der PFA 2017 umfasst inklusive der Befragten aus der 2. WR insgesamt 468 Personen.

Tabelle 3: Überblick über die Befragungen der 2. WR in den PFA 2017, 2018 und 2019

	Projektfortschritts- befragung 2017	Projektfortschritts- befragung 2018	Projektfortschritts- befragung 2019
Durchführung der (Online-)Befragung	14.03.2017 bis 08.05.2017	13.03.2018 bis 24.04.2018	13.02.2019 bis 15.03.2019
Nacherfassung	Bis September 2017	Bis Ende Juli 2018	Bis Ende Mai 2019
Untersuchungszeit- raum insgesamt	Januar 2016 bis September 2017	April 2017 bis Juli 2018	März 2018 bis Mai 2019
Verteiler	237 Personen aus 46 geför- derten Projekten der 2. WR	354 Personen aus 46 geför- derten Projekten der 2. WR	79 Personen aus 46 geförder- ten Projekten der 2. WR
Adressat*innen	Personen, die strategisch auf Ebene der Projektleitung bzw. -koordination und Personen, die operativ für die Entwick- lung/Erprobung/Umsetzung eines oder mehrerer Ange- bote verantwortlich sind	Personen, die strategisch auf Ebene der Projektleitung bzw. -koordination und Personen, die operativ für die Entwick- lung/Erprobung/Umsetzung eines oder mehrerer Ange- bote verantwortlich sind	Projektkoordinator*innen bzw. -leiter*innen als zentrale Ansprechpersonen

Quelle: Online-Befragungen der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017, 2018 und 2019

Die Fragen bezogen sich dabei schwerpunktmäßig auf die Entwicklung, Erprobung und Vorbereitung der Implementierung (2. WR) sowie die Implementierung nach Auslaufen der Projektförderung (1. WR) wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und konzentrieren sich auf:

- Angebotstypen und weitere Spezifika,
- Umsetzungsstand,
- Fachliche Ausrichtung,
- Zeitliche Organisation,
- Erreichte Zielgruppen,
- Anzahl der Teilnehmenden sowie
- Anrechnungsverfahren.

Durch die Erhebung der Angebotstypen erlaubt die PFA den langfristigen Vergleich der relativen Bedeutung berufsbegleitender Studiengänge, Zertifikatsprogramme, Zertifikatskurse und weiterer Angebotsformate. Zusätzliche Angaben, etwa zu den erreichten Zielgruppen, ermöglichen zudem den vertieften Vergleich von Kurzformaten mit anderen Angebotstypen. Durch veränderte Schwerpunkte der Erhebungen sowie aktualisierte Fragestellungen können allerdings nicht alle erhobenen Längsschnittdaten direkt aufeinander bezogen werden. Daher werden im Zuge der vorliegenden Studie in erster Linie die Daten aus der PFA 2019 genutzt, welche zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Untersuchung die aktuellsten sind. Nur zur Skizzierung langfristiger Angebotsentwicklungen wird auf ältere PFA-Daten zurückgegriffen. Durch dieses Vorgehen korrespondieren zudem auch die Erhebungszeitpunkte zwischen den verwendeten PFA-Daten und den Daten aus den beiden zusätzlichen deutschlandweiten Befragungen zum Thema Kurzformate. In der PFA 2019 wurden sowohl Wettbewerbsdaten für die Projekte der 2. WR als auch im Rahmen einer Ex-post-Befragung für die 1. WR erhoben. Diese Daten werden an einigen Stellen in Kapitel 5 aggregiert, um einen Blick auf die gesamte Verlaufszeit des Bund-Länder-Wettbewerbs zu ermöglichen.

## 2.3 Datenerhebung im Rahmen der deutschlandweiten Befragungen 2019

### 2.3.1 Vorgehen

Die Daten zur deutschlandweiten Situation wurden ebenfalls im Jahr 2019 durch das CHE Centrum für Hochschulentwicklung im Rahmen der WB des Bund-Länder-Wettbewerbs erhoben. Dazu wurden zwei Befragungen von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen sowie Verantwortlichen für Weiterbildungsstudiengänge im Bundesgebiet durchgeführt. Die Ergebnisse erlauben einen Blick von der Leitungsebene auf die Gesamtportfolios von Hochschulen, die wWB anbieten und zudem die Betrachtung der operativen Ebene einzelner Weiterbildungsstudiengänge und den dort feststellbaren Flexibilisierungstrends. Dabei kam es teilweise zu Überschneidungen mit Einrichtungen, die am Bund-Länder-Wettbewerb teilnehmen (43 der 89 Leiter\*innen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die an der Befragung teilnahmen, waren an Hochschulen tätig, die auch am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt sind). Jedoch handelt es sich zum einen nicht unbedingt um Personen, die an einem der Förderprojekte beteiligt waren oder sind. Zum anderen beinhalten diese Erhebungen erweiterte Fragestellungen zur Zusammensetzung und Struktur der Angebotsportfolios sowie der Flexibilisierung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, welche die Befragungen im Rahmen der PFA nicht abgedeckt haben. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Eckdaten der beiden Befragungen. Der Fokus lag sowohl auf berufsbegleitenden Studiengängen auf Bachelor- und Masterniveau als auch auf den vier bereits in der Einleitung vorgestellten Typen von Kurzformaten (vgl. Tabelle 1). Sonstige Angebote wurden, wo nötig, als Residualkategorien erfasst, aufgrund ihrer extremen Heterogenität aber zumeist nicht weiter betrachtet. In der Regel handelte es sich dabei um Mikroangebote von wenigen Lernstunden, unternehmensspezifische Weiterbildungsangebote oder Inhouse-Schulungen.

Die erste dieser Befragungen erfasste die Angebotsportfolios von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die im Januar 2019 als Mitglieder im Verzeichnis der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) geführt wurden. Somit sind deutschlandweit hochschulische Einrichtungen erfasst worden, die ausschließlich oder überwiegend wWB anbieten. Zu diesem Zweck wurden mittels Online-Recherche die Leiter\*innen oder Geschäftsführer\*innen dieser Einrichtungen ermittelt und per E-Mail um das Ausfüllen eines Online-Fragebogens (siehe Anhang A) gebeten. Die Fragen umfassten folgende Bereiche:

- Zusammensetzung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots der Einrichtung,
- Verteilung der Angebote auf Bachelor- und Masterniveau und Anzahl der zu erlangenden Kreditpunkte,
- Relevanz der Angebote für Gebühreneinnahmen und Anzahl der Teilnehmenden,
- Einschätzungen zur Nachfrageentwicklung,
- Zielgruppen und fachliche Ausrichtung der Angebote.

Nach der Erhebung der an den Einrichtungen vorhandenen Angebotstypen wurden Fragen zu den Einzelheiten der Angebote nur an jene Personen gestellt, für deren Einrichtungen die jeweiligen Angebote auch relevant waren. Diese Filterführung sollte den Zeitaufwand für die Befragten minimieren und sich positiv auf das Abbruchverhalten auswirken. Bis auf wenige zentrale Angaben konnten die einzelnen Fragen auch übersprungen werden. Gemeinsam mit den Filtern führten diese Nonresponse-Fälle, die nur in geringem Maße auftraten, bei einzelnen Angaben zu unterschiedlichen Befragtenzahlen.

In Ergänzung zu dieser ersten Befragung wurden online Weiterbildungsstudiengänge an deutschen Hochschulen ermittelt. Dies erlaubte es, ergänzend zu den Angaben und Einschätzungen der Leitungsebene hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen auch die stärker operative Ebene der konkreten Studiengangsverantwortlichen zu berücksichtigen. Viele Fragen wurden daher möglichst ähnlich gestellt, um direkte Vergleiche zu ermöglichen, auch wenn dies aufgrund des sehr unterschiedlichen Zuschnitts der Befragten nicht immer möglich war. Die Studiengangsverantwortlichen (Studiengangsleiter\*innen oder -koordinator\*innen) wurden gefragt, ob im Rahmen der von ihnen betreuten Studiengänge auch Kurzformate angeboten werden. Denn auch wenn ein Großteil der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Bund-Länder-Wettbewerb organisatorisch an unterschiedlichen,

zentralen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen verortet ist, kommt eine dezentrale Verankerung an den Fachbereichen durchaus regelmäßig vor (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann, 2018). Somit können durch die direkte Befragung von Studiengangsverantwortlichen zusätzliche Angebote der wWB erfasst werden, die nicht an den zentralen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen zu finden sind. Auch für diese Befragung sind die gestellten Fragen in ihrer Gesamtheit im Anhang B aufgeführt und umfassen im Wesentlichen:

- Angaben zum Studiengang,
- Angaben zur Flexibilisierung des Studiengangs mittels Kurzformaten,
- Zielgruppen,
- Kreditpunkte,
- Anrechnungsverfahren,
- Einschätzungen zur Nachfrageentwicklung.

Auch hier ergibt sich aus der Filterführung zur Minimierung der Fragebogenlänge für die Befragten sowie aus Nonresponse-Verhalten, dass die konkreten Befragtenzahlen für einzelne Angaben schwanken.

Tabelle 4: Überblick über die beiden deutschlandweiten Befragungen zu Kurzformaten in der wWB 2019

	Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen	Befragung von Verantwortlichen für Weiterbildungsstudiengänge
Durchführung der (Online-)Befragung	02.04.2019 bis 10.05.2019	17.04.2019 bis 28.06.2019
Zeitbezug der Angaben	2018	2018
Verteilergröße	152 Personen	518 Personen
Adressat*innen	Personen, die für die Koordination und Leitung von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland verantwortlich sind, in denen a) aktuell wWB angeboten wird und die b) Mitglieder der DGWF sind (Stand Januar 2019).	Studiengangsleiter*innen und -koordinator*innen von Weiterbildungsstudiengängen an öffentlichen deutschen Hochschulen (Stand Dezember 2018).
Stichprobengröße	78 komplett ausgefüllte Fragebögen; 11 teilausgefüllte Fragebögen	232 komplett ausgefüllte Fragebögen; 15 teilausgefüllte Fragebögen
Rücklaufquote	78 von 152 (51,3 %)	232 von 518 (44,8 %)

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen und Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

In den folgenden Abschnitten wird die Stichprobenstruktur der deutschlandweiten Befragungen genauer hinsichtlich ihrer Größe, Zusammensetzung und Vergleichbarkeit dargestellt. Nach Möglichkeit wird dabei auch Bezug auf die Grundgesamtheit der angeschriebenen Personen genommen, um die Stichproben in ihrer Repräsentativität hinsichtlich einiger Strukturmerkmale einzuschätzen und auf eventuelle Verzerrungen hinzuweisen. Es findet keine gesonderte Auswertung nach der Trägerschaft der Hochschulen (öffentlich, privat, kirchlich) statt, sondern nur nach Hochschultyp (Universität oder Fachhochschulen [FH]/Hochschulen für angewandte Wissenschaften [HAW]). Während die Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen alle Mitgliedseinrichtungen der DGWF adressiert (öffentliche, kirchliche und private), umfasst der verwendete Verteiler der Verantwortlichen für Weiterbildungsstudiengänge nur öffentliche Hochschulen. Für vertiefende Erläuterungen bezüglich der Zusammensetzung der PFA sei erneut auf die veröffentlichte Fassung der WB des Bund-Länder-Wettbewerbs verwiesen (Nickel, Schulz & Thiele, 2017; Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel & Thiele, 2020).

### 2.3.2 Stichprobenstruktur der Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen

Von den 152 angeschriebenen verantwortlichen Personen aus den Mitgliedshochschulen der DGWF haben 78 den Fragebogen komplett ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 51,3 Prozent. Zusätzlich wurden elf Fragebögen teilweise ausgefüllt und konnten in die Auswertung einfließen, was die Stichprobengröße bei einigen Fragen noch einmal erhöht.

Vor Beginn des Hauptteils wurden die Teilnehmenden der Online-Befragung um einige Angaben zu ihrer Einrichtung und in geringem Umfang zu ihrer Person gebeten. Dies erlaubt an dieser Stelle einen knappen Überblick über die Zusammensetzung der so erhobenen Stichprobe.

Der größte Teil der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, an denen die Befragten tätig sind, ist an einer Universität verortet (vgl. Abbildung 1)<sup>6</sup>. Dennoch ist das Verhältnis zwischen Universitäten und FH/HAW in der Stichprobe fast ausgeglichen. In deutlichem Abstand folgen sonstige Hochschultypen (5,6 %), zu denen etwa Verbundeinrichtungen mehrerer Hochschulen oder außerhochschulische Einrichtungen gehören. Das ausgeglichene Verhältnis zwischen Universitäten und FH/HAW lässt also keine Verzerrungen der Stichprobe hinsichtlich der Hochschultypen erwarten, weil auch in der angeschriebenen Grundgesamtheit der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen in der DGWF etwa gleich viele Einrichtungen an Universitäten und FH/HAW verortet sind. Die Stichprobe ist damit in dieser Hinsicht repräsentativ. Im Vergleich zur Stichprobe im Rahmen der PFA 2020 zeigt sich jedoch ein merklicher Unterschied bei der Verteilung der Hochschultypen. In der 2. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs dominieren die FH/HAW (65,5 %) gegenüber den Universitäten (34,5 %) (Nickel & Thiele, 2020)<sup>7</sup>.

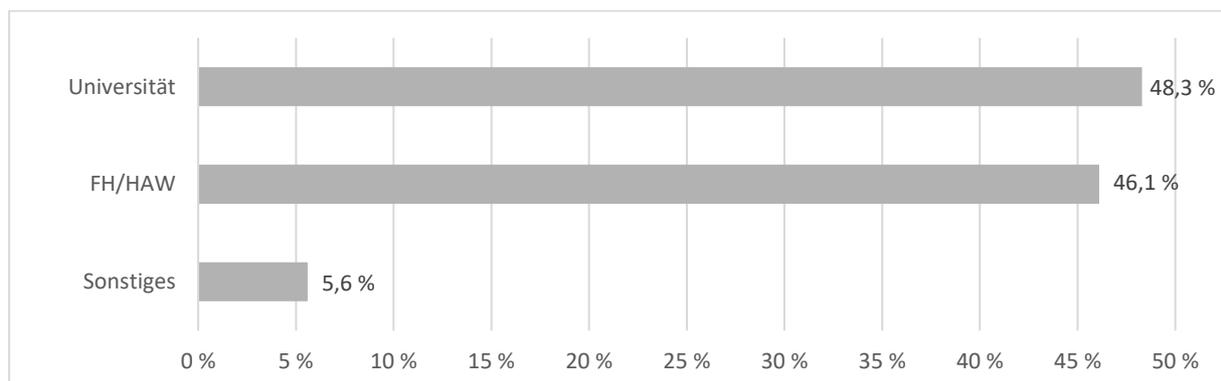


Abbildung 1: Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Hochschultyp

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 89; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Bitte geben Sie den Typ der Hochschule an, in der Ihre Weiterbildungseinrichtung verankert bzw. mit der sie verbunden ist.“

Hinsichtlich der Trägerschaft der Hochschulen zeigt sich in der deutschlandweiten Befragung, dass sich der überwiegende Teil der in der Stichprobe erfassten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen mit

<sup>6</sup> Bei der Auswertung nach Organisationstyp wird in der vorliegenden Untersuchung analog zum Vorgehen der PFA (Nickel & Thiele, 2020, S. 6) von der Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes abgewichen. So werden die Pädagogischen Hochschulen zur Kategorie der Universitäten gezählt, weil beide Organisationstypen sowohl über das Promotions- als auch das Habilitationsrecht verfügen. Demgegenüber werden die Kunst- und Musikhochschulen der Gruppe der FH/HAW zugerechnet, deren verbindendes Merkmal es ist, dass sie maximal über das Promotionsrecht verfügen.

<sup>7</sup> Da in der 2. WR nur eine außerhochschulische Einrichtung beteiligt ist, wird diese bei den entsprechenden Auswertungen nach Organisationstyp ausgeklammert. Eine Einzelauswertung würde weder eine verallgemeinerbare Aussagekraft besitzen noch das Gebot der Anonymität einhalten.

staatlicher Trägerschaft (88,6 %) befindet. In großem Abstand folgen private Träger (5,7 %), kirchliche Träger (3,4 %) und sonstige Trägerschaften, etwa durch Stiftungen oder als eingetragener Verein (2,3 %). Im Vergleich dazu befindet sich in der 2. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs ein ähnlich hoher Anteil von den 58 beteiligten Hochschulen in staatlicher Trägerschaft (89,6 %). Jeweils 5,2 Prozent sind in privater und kirchlicher Trägerschaft.

Die hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, an denen die Befragten tätig sind, verteilen sich wie Tabelle 5 zeigt auf nahezu das gesamte deutsche Bundesgebiet. Lediglich im Saarland und in Sachsen-Anhalt konnten keine Daten erhoben werden. Zu beachten ist allerdings, dass die Frage nach dem Bundesland, in dem sich die mit der hochschulischen Weiterbildungseinrichtung verbundene Hochschule befindet, im Vergleich zu den anderen Fragen zur Stichprobenstruktur relativ selten beantwortet wurde (n = 59).

Tabelle 5: Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Bundesland

Bundesland	Anteile in der Stichprobe
Baden-Württemberg	22,0 %
Bayern	11,9 %
Berlin	6,8 %
Brandenburg	3,4 %
Bremen	1,7 %
Hamburg	5,1 %
Hessen	11,9 %
Mecklenburg-Vorpommern	3,4 %
Niedersachsen	5,1 %
Nordrhein-Westfalen	16,9 %
Rheinland-Pfalz	5,1 %
Saarland	0,0 %
Sachsen	3,3 %
Sachsen-Anhalt	0,0 %
Schleswig-Holstein	1,7 %
Thüringen	1,7 %

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 59; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Bitte wählen Sie aus der Liste das Bundesland aus, in dem sich die Hochschule befindet.“

Der Großteil der Befragten verteilt sich auf die größten Bundesländer, die in der Regel auch die meisten Hochschulen aufweisen. An erster Stelle steht hier Baden-Württemberg mit 22 Prozent der befragten Personen, gefolgt von Nordrhein-Westfalen mit 16,9 Prozent sowie Bayern und Hessen mit jeweils 11,9 Prozent. Die Verteilung nach Bundesländern ist also sehr unterschiedlich, folgt aber im Wesentlichen der Bevölkerungsgröße der Bundesländer und damit dem Vorhandensein von in der wWB aktiven Hochschulen bzw. hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen.

Ferner wurde gefragt, an welcher Art von hochschulischer Weiterbildungseinrichtung bzw. Organisationseinheit die Befragten tätig sind. Damit wurde die organisationale Verortung der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen erfasst. Abbildung 2 zeigt, dass zentrale Einrichtungen innerhalb der Hochschulen in der Stichprobe deutlich überwiegen.

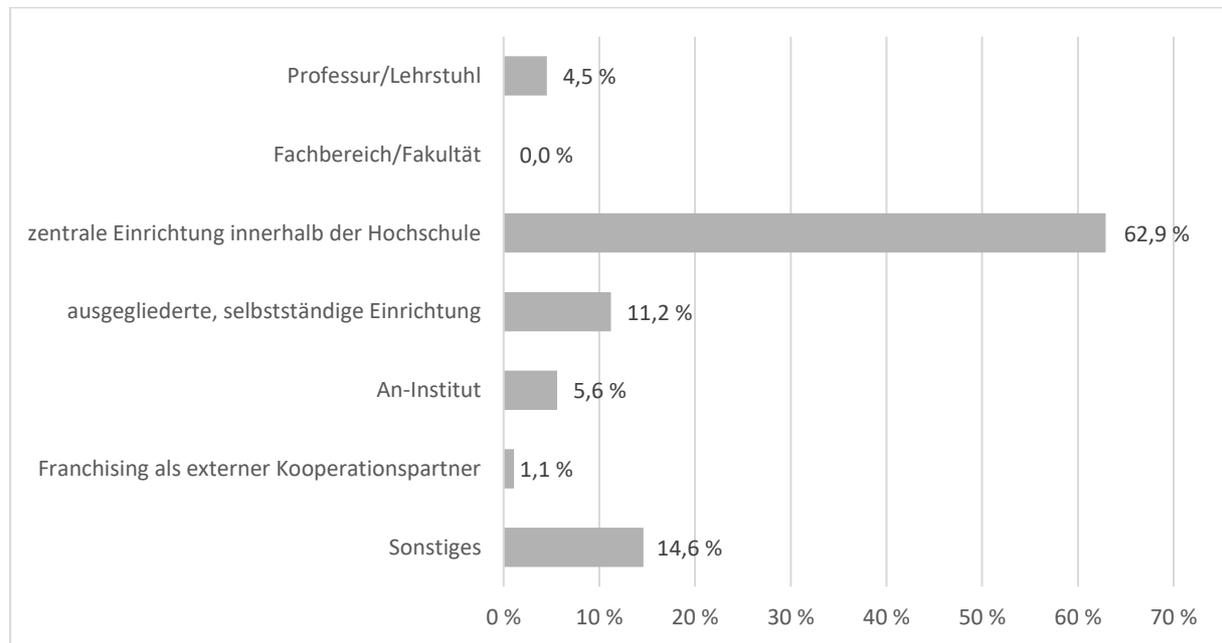


Abbildung 2: Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Organisationstyp

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 89; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „An welcher Art von Weiterbildungseinrichtung bzw. Organisationseinheit mit Verantwortung für Weiterbildungsangebote sind Sie derzeit tätig?“

Die weiteren Antwortkategorien weisen nur geringe Anteile auf, sodass die Kategorie *Sonstiges* mit 14,6 Prozent folgt. Darunter fallen beispielsweise Abteilungen einer Stabsstelle, die Verankerung im Präsidium oder als Verbundeinrichtung. Ebenfalls eine Rolle spielen ausgegliederte, selbstständige Einrichtungen (11,2 %), An-Institute (5,6 %) und Professuren/Lehrstühle (4,5 %).

Neben den Fragen zur institutionellen Verankerung der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, an denen sie tätig sind, wurden den Verantwortlichen auch zwei personenbezogene Fragen gestellt. Die erste bezog sich auf die Funktion der jeweiligen Person innerhalb der Einrichtung. Dabei sollte angegeben werden, ob sie die Gesamtleitung des Weiterbildungsbereichs der Einrichtung betreut oder nur bestimmte Teilbereiche. Von den Befragten (n = 87) gaben 60,9 Prozent an, für die Gesamtleitung des Weiterbildungsbereichs verantwortlich zu sein. 20,7 Prozent gaben nur bestimmte Teilbereiche als Verantwortungsbereich an. Dazu gehörten etwa die reine Geschäftsführung ohne wissenschaftliche Leitungsfunktion oder die Verantwortlichkeit nur für bestimmte Studiengänge oder Angebotsformate. Sonstige Funktionen (18,4 %) umfassten etwa Referent\*innenstellen oder Studiengangsleitungen.

Die zweite personenbezogene Frage beschäftigte sich mit der Personalgruppe. Wie Abbildung 3 zeigt, gehört dabei ein Großteil der Befragten zum nichtwissenschaftlichen Personal (49,4 %). Professor\*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen sind dagegen in der Stichprobe deutlich seltener in den Leitungen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen zu finden (19,1 % bzw. 20,2 %). Zu den sonstigen Personalgruppen gehören Verwaltungsmitarbeiter\*innen, Geschäftsführer\*innen oder Personen, die nicht bei der Hochschule angestellt sind.

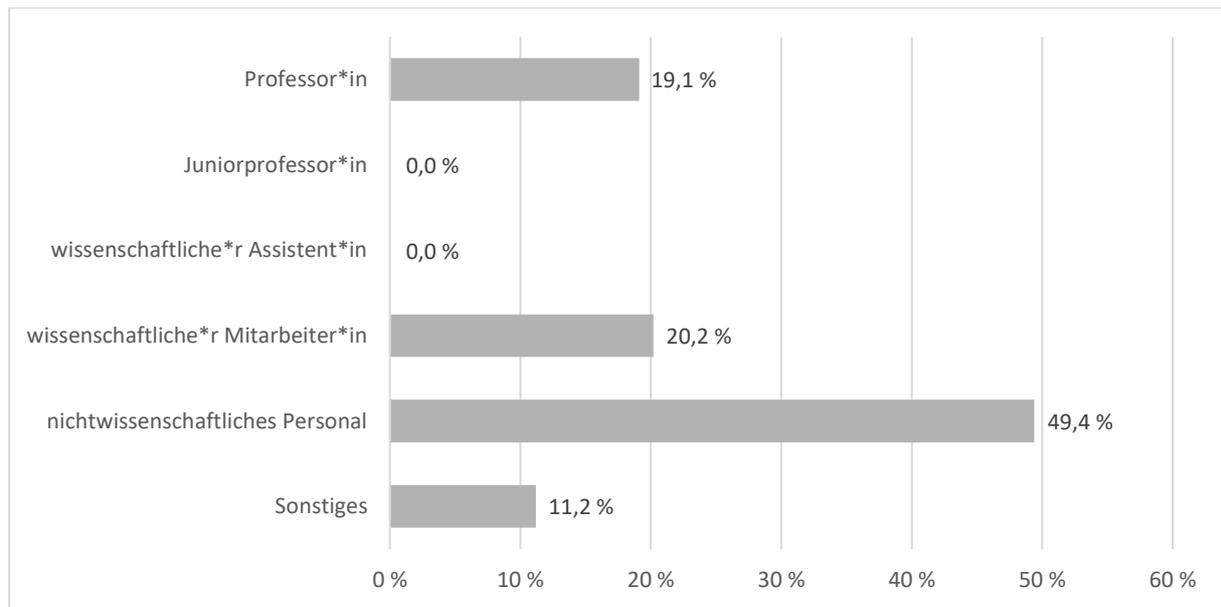


Abbildung 3: Personalgruppen der befragten Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
 n = 89; Anteilswerte in Prozent  
 Frageformulierung: „Welcher Personalgruppe gehören Sie an?“

### 2.3.3 Stichprobenstruktur der Befragung von Studiengangsverantwortlichen

In dieser Befragung wurden 518 Studiengangsleiter\*innen und -koordinator\*innen von Weiterbildungsstudiengängen angeschrieben, von denen 232 den Online-Fragebogen abgeschlossen haben, was einer Rücklaufquote von 44,8 Prozent entspricht. Zusätzlich haben 15 Personen den Fragebogen teilweise beantwortet. Sie werden in der Auswertung nach Möglichkeit ebenfalls berücksichtigt.

Auch in dieser Befragung wurden einige Fragen zur Einschätzung der Stichprobenstruktur gestellt. Diese lehnen sich wenn möglich an die zuvor erläuterten Frageformulierungen an, weichen aber in einigen Fällen auch aufgrund der unterschiedlichen Befragungsgruppen substantiell davon ab.

Bei der Frage nach dem Hochschultyp zeigt sich eine etwas andere Struktur als in der vorher beschriebenen Erhebung (vgl. Abbildung 4). Der Großteil der befragten Studiengangsverantwortlichen ist an einer FH/HAW beschäftigt (58,1 %). Universitäten machen dagegen nur einen Anteil von 39 Prozent aus, weitere Hochschultypen spielen anteilmäßig praktisch keine Rolle. Damit ist in dieser Stichprobe ein deutlich größerer Anteil von Personen aus dem Bereich FH/HAW vertreten als im vorigen Kapitel bei der Befragung der Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen. Auch hier treten nur unwesentliche Unterschiede zur Struktur der angeschriebenen Grundgesamtheit an Personen zutage, die zu etwa 40 Prozent an Universitäten verortet sind. Das Übergewicht der Vertreter\*innen von FH/HAW deckt sich im Trend mit vorherigen Untersuchungen: Laut Bundesbildungsbericht im Jahr 2018 konnten rund 25 Prozent der Masterstudiengänge an FH/HAW berufsbegleitend studiert werden, während es an Universitäten im gleichen Zeitraum nur etwa vier Prozent waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Weitere deutschlandweite Untersuchungen kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass bei berufsbegleitenden Studiengängen die Angebote der FH/HAW überwiegen. Laut der Zahlen des Hochschulkompasses (Angebot der Hochschulrektorenkonferenz [HRK]) aus dem Jahr 2018 waren an FH/HAW etwa 14,6 Prozent der Bachelor- und 24,1 Prozent der Masterstudiengänge berufsbegleitend, während diese an den Universitäten nur 0,5 Prozent und 4,6 Prozent ausmachten (WR, 2019). Vor diesem Hintergrund ist ein Übergewicht von FH/HAW in dieser Stichprobe unproblematisch.

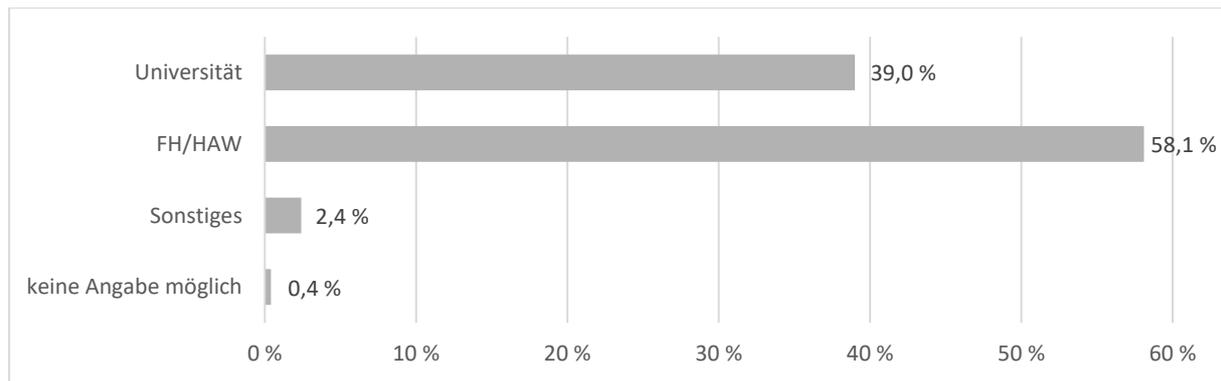


Abbildung 4: Befragte Studiengangsverantwortliche nach Hochschultyp

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
n = 246; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Bitte geben Sie den Organisationstyp Ihrer Hochschule an.“

Hinsichtlich der Trägerschaft der Hochschulen sind die beiden Stichproben weitgehend vergleichbar. Es überwiegen mit weitem Abstand die Studiengänge, die an Hochschulen in staatlicher Trägerschaft angeboten werden (94,3 %). Private und sonstige Träger spielen nur eine verschwindend geringe Rolle (3,2 % bzw. 2,4 %).

Auch hier wurde nach den Bundesländern gefragt, in denen sich die Hochschulen befinden, die die jeweiligen Weiterbildungsstudiengänge anbieten (vgl. Tabelle 6). Ebenfalls zeigt sich die sehr unterschiedliche Verteilung je nach Größe des Bundeslandes und dem Vorhandensein von Hochschulen. Es konnten hier aber aus jedem Bundesland Angaben eingeholt werden, auch wenn die Frage im Vergleich zu den anderen Fragen zur Stichprobenstruktur erneut relativ selten beantwortet wurde (n = 124).

Tabelle 6: Befragte Studiengangsverantwortliche nach Bundesland

Bundesland	Anteile in der Stichprobe
Baden-Württemberg	12,1 %
Bayern	22,6 %
Berlin	7,3 %
Brandenburg	5,7 %
Bremen	0,8 %
Hamburg	0,8 %
Hessen	4,8 %
Mecklenburg-Vorpommern	0,8 %
Niedersachsen	8,1 %
Nordrhein-Westfalen	12,9 %
Rheinland-Pfalz	2,4 %
Saarland	3,2 %
Sachsen	4,8 %
Sachsen-Anhalt	6,5 %
Schleswig-Holstein	1,6 %
Thüringen	5,7 %

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
n = 124; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Bitte wählen Sie aus der Liste das Bundesland aus, in dem sich die Hochschule befindet.“

Die meisten Befragten sind in Bayern tätig (22,6 %), gefolgt vom bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (12,9 %) sowie Baden-Württemberg (12,1 %). Für einige kleine Bundesländer wie Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern liegen dagegen nur sehr wenige Befragungsergebnisse vor (0,8 %).

Die Verteilung der Befragten nach Personalgruppen in der Stichprobe ist in Abbildung 5 dargestellt. Erwartungsgemäß zeigt sich hier ein deutlich anderes Bild als in der vorherigen Stichprobe. Studiengänge, die im Rahmen der wWB angeboten werden, stehen in der Regel unter der Leitung von Professor\*innen als Lehrstuhlinhaber\*innen und Hochschullehrenden (53,6 %). Dies unterscheidet sich stark von der Personalstruktur der Personen, die Einrichtungen der wWB vorstehen. Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen (20,7 %) machen den zweitgrößten Anteil in der Stichprobe aus, allerdings dicht gefolgt von nichtwissenschaftlichem Personal (19,5 %). Unter die sonstigen Personalgruppen (5,2 %) fallen Studiengangsmanager\*innen, freie Mitarbeiter\*innen oder Geschäftsführer\*innen im Bereich Weiterbildung.

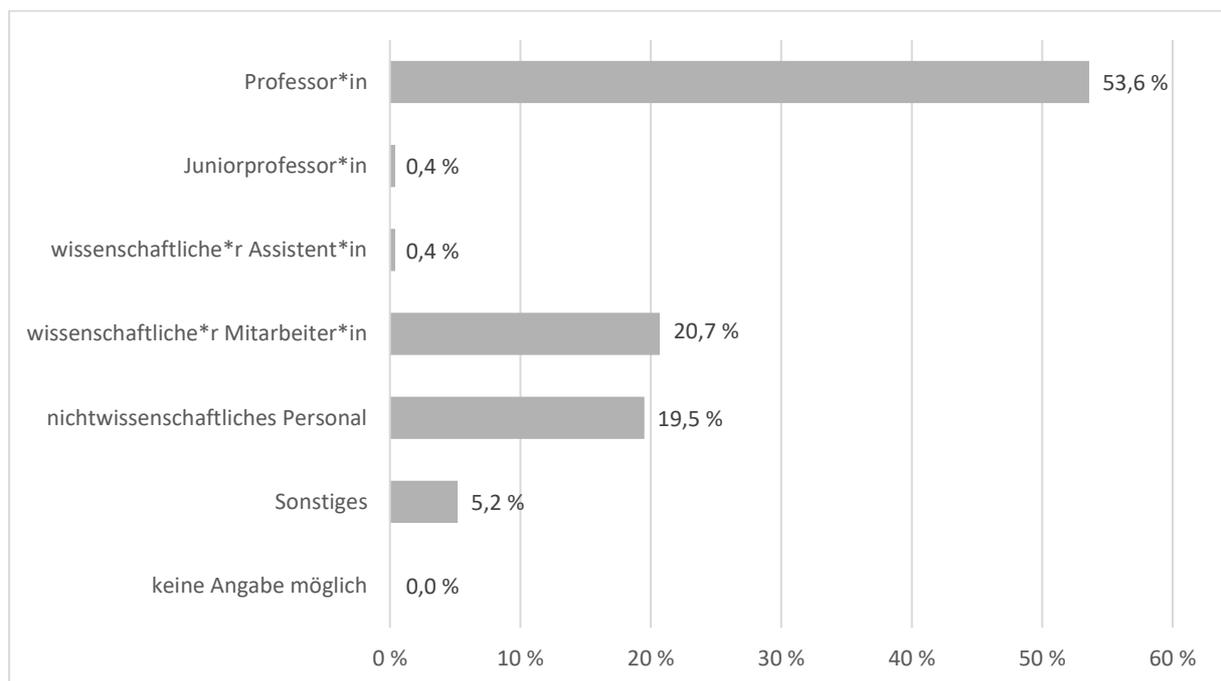


Abbildung 5: Personalgruppen der befragten Studiengangsverantwortlichen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
 n = 246; Anteilswerte in Prozent  
 Frageformulierung: „Welcher Personalgruppe gehören Sie an?“

Zudem wurden die Studiengangsverantwortlichen gefragt, für wie viele Studiengänge sie verantwortlich sind und ob diese auf dem Bachelor- oder dem Masterniveau angeboten werden (vgl. Abbildung 6). Hierbei zeigt sich, dass die meisten Befragten einen Masterstudiengang betreuen (53,8 %). Es folgen die Betreuung mehrerer Masterstudiengänge (29,5 %) sowie die Betreuung eines Bachelorstudiengangs (21,8 %). Mehrere Bachelorstudiengänge werden dagegen nur von 13,6 Prozent der Befragten geleitet. Unter die Kategorie Sonstiges (10,1 %) fallen etwa Magisterstudiengänge, Diplomstudiengänge oder Master of Business Administration (MBA)-Angebote.

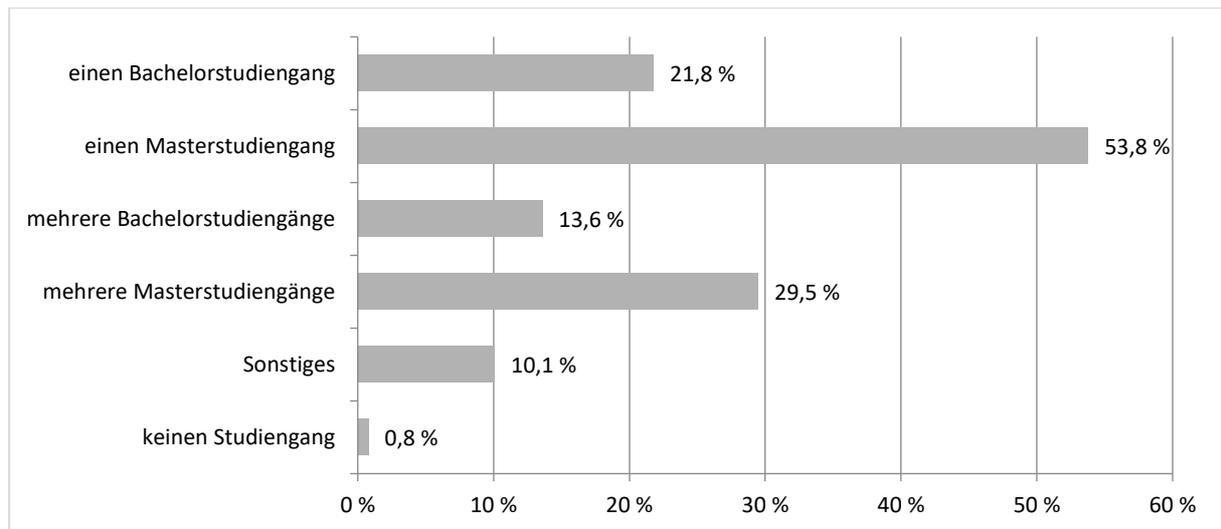


Abbildung 6: Anzahl der von den befragten Studiengangsverantwortlichen betreuten Studiengänge

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 247; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Wie viele Studiengänge betreuen Sie?“ (Mehrfachantworten möglich)

Vor allem zwei Dinge zeigen sich hier: ein Übergewicht von Master- gegenüber Bachelorangeboten bei weiterbildenden Studiengängen und dass die Mehrzahl der Befragten nur für einen weiterbildenden Studiengang verantwortlich ist und nicht für mehrere Studiengänge. Die Zahl der Befragten mit Mehrfachantworten war dabei relativ gering, die meisten Studiengangsverantwortlichen betreuten entweder Bachelor- oder Masterstudiengänge.

### 2.3.4 Datenauswertung

Die in den folgenden Kapiteln dargestellte Auswertung der empirischen Befragungsergebnisse der bundesweiten Befragungen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und Studiengangsverantwortlichen erfolgt gemäß dem Untersuchungsdesign je nach Fragetypus quantitativ oder qualitativ. Die Analyse der quantitativen Daten erfolgt dabei mittels Häufigkeitsauszählungen und der Angabe von deskriptiven Lage- und Streuungsparametern. Zur Darstellung der Ergebnisse werden zusätzlich unterschiedliche Diagrammtypen und Kreuztabellen zur Visualisierung genutzt, um zentrale Tendenzen übersichtlich und schnell erfassbar zu präsentieren. Die Anzahl der Befragten (n), die in die jeweiligen Berechnungen miteinbezogen wurden, ist in den Abbildungen und Tabellen gesondert ausgewiesen. Bei der quantitativen Auswertung erweist sich besonders die in der Befragung der Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen relativ geringe Stichprobengröße als hinderlich. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass – obwohl die Stichprobengröße in absoluten Zahlen relativ klein und die Ergebnisse damit stochastisch volatil sind – sie doch einen erheblichen Anteil von über 50 Prozent der in Deutschland als Grundgesamtheit ermittelten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen umfasst. Forschungspraktisch ist die Stichprobengröße daher von vornherein stark begrenzt. Durch die große relative Stichprobengröße sind die Ergebnisse dennoch wertvoll und werden entsprechend analysiert. Die Ergebnisse sind daher vor dem Hintergrund der begrenzten Stichprobengröße vorsichtig zu interpretieren und stellen nur einen ersten Eindruck der Gesamtsituation des deutschen wissenschaftlichen Weiterbildungssektors dar.

Für die qualitativen Daten in Kapitel 6 wurden die Befragungsergebnisse als offene Antworten in einem ersten Schritt nach Themenbereichen kategorisiert. Im zweiten Schritt erfolgten dann eine Auszählung und die Priorisierung der Nennungen nach Themenbereichen. Es wurde bewusst auf eine umfangreichere Analyse (z. B. qualitative Inhaltsanalyse) verzichtet. Die qualitativen Daten dienen damit in erster Linie der vertiefenden Beleuchtung der quantitativen Befunde.

### 3 Bisheriger Erkenntnisstand

Kurzformate spielen in der deutschen Hochschulbildung insgesamt betrachtet eine eher nachgeordnete Rolle. Sie kommen vorrangig in der wWB vor und werden auch dort erst in jüngerer Zeit verstärkt thematisiert (Nickel & Reum, 2019). Aus diesem Grund existieren bislang nur wenige gesicherte Forschungsergebnisse zu diesem Thema. Die bislang vorliegenden Erkenntnisse werden in diesem Kapitel überblicksartig dargestellt.

Im Gegensatz zu berufsbegleitenden Studiengängen mit akademischem Abschluss sind Kurzformate zeitlich und thematisch stärker fokussiert (Stifterverband, 2013) und ermöglichen dadurch eine gezieltere Weiterbildung (von Moeller & Babitsch, 2018). Dabei können sie unterschiedliche Funktionen für ihre Nutzer\*innen haben. Zum einen können Kurzformate als beruflich erforderliche Qualifikationsnachweise dienen. Zum anderen nehmen Weiterbildungsinteressierte aus rein intrinsisch motivierten Lerngründen an einem Weiterbildungsformat teil, bei dem der erworbene Qualifizierungsnachweis nicht zwingend im vorrangigen Interesse der Teilnehmenden stehen muss (DGWF, 2010; Minks, Netz & Völk, 2011).

Kurzformate sind für Weiterbildungsinteressierte in der Regel kostengünstiger als Studiengänge. Das EU-Beihilferecht<sup>8</sup> und die gesetzlichen Vorgaben in Deutschland sehen vor, dass sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote vollständig durch Gebühren finanzieren müssen (Schanz, 2015). Nicht nur für private, sondern auch für staatliche Hochschulen gilt in diesem Bereich grundsätzlich das Kostendeckungsprinzip (WR, 2019). Die Preisgestaltung der Angebote hängt dabei von den Gebühren- und Entgeltverordnungen der Hochschulen bzw. den zentralen Rahmenvorgaben der Länder ab. Allerdings werden die Preise „durch die Einrichtungen auf unterschiedlichen Strategien und Kalkulationsschemata basierend festgesetzt“ (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017, S. 10). Infolgedessen variieren die Kosten der Angebote der wWB von Hochschule zu Hochschule (Stifterverband, 2013). Teilweise sorgt dies bei den Weiterbildungsinteressierten wiederum für Verwirrung und Unsicherheit (WR, 2019). Für Weiterbildungsstudiengänge auf Bachelorniveau werden an staatlichen Hochschulen durchschnittliche Gebühren in Höhe von 2.000 € bis 3.500 € und an privaten Hochschulen von 12.000 € bis 13.000 € erhoben. Bei den Masterstudiengängen an staatlichen Hochschulen betragen die Gebühren durchschnittlich zwischen 9.000 € und 10.000 € und an privaten Hochschulen sogar 13.000 € bis 20.000 €. Zertifikatskurse mit einer Zeitspanne von bis zu sechs Monaten kosten hingegen im Durchschnitt 800 €, wobei der Preis vor allem von der Länge und Intensität des Angebots abhängt und sich dementsprechend unterscheidet (Stifterverband, 2013).

Durch ihre zeitliche Begrenzung und die überschaubaren Kosten stellen Kurzformate einen niedrighwelligeren Zugang zur wWB dar als Studiengänge. Weiterbildungsinteressierte gehen auf diese Weise keine längerfristigen Verbindlichkeiten ein und können unter Umständen auch mögliche Hemmungen vor einem Hochschulbesuch abbauen. Dies betrifft besonders Personen, die schon längere Zeit berufstätig sind, noch kein Hochschulstudium absolviert haben oder keine allgemeine Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife besitzen (Hanft, 2008; WR, 2019). Im Sinne des lebenslangen Lernens bieten Kurzformate somit „neue Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“ (von Moeller & Babitsch, 2018, S. 15).

Weiterbildungsformate sind mit bestimmten Anforderungen verbunden (Jütte & Lobe, 2019). Diese sollen eine Vergleichbarkeit und damit auch die Qualitätssicherung unterstützen. Im besten Fall geben sie Orientierung und Anleitung bei der Entwicklung, Ausgestaltung und Durchführung eines Studienangebots vonseiten der Anbieter und vermitteln Transparenz bezüglich der Anforderungen und des Nutzens aufseiten der Teilnehmenden (Christmann, 2018). Während die Rahmenanforderungen an abschlussbezogene, weiterbildende Studiengänge sowohl in den *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*

---

<sup>8</sup> Seit dem Jahr 2007 unterliegen Hochschulen und Forschungseinrichtungen dem EU-Beihilferecht, das es verbietet, wirtschaftliche Tätigkeit staatlich zu finanzieren. Aktuell werden auch gebührenfinanzierte Angebote der wWB als wirtschaftliche Tätigkeit eingestuft (WR, 2019).

(Kultusministerkonferenz [KMK], 2010) als auch im *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DGWF, 2018; DQR, 2011) geregelt sind, bestehen für Kurzformate der wWB keine nationalen Struktur- oder Qualitätsvorgaben. Nach Christmann (2019) mangelt es bei den kürzeren Formaten an generalisierenden Standards wie dem Zeitraum bzw. der Laufzeit der Angebote, die neben eintägigen Kursen auch Maßnahmen umfassen können, die sich über mehrere Wochen, Monate, Semester oder Jahre erstrecken können. Es fehlt an einer einheitlichen formalen Regelung für Zugangsvoraussetzungen, Leistungsnachweise, zu erwerbende Kreditpunkte nach ECTS sowie erzielbare Abschlüsse.

Vor diesem Hintergrund fällt es Weiterbildungsinteressierten oft nicht leicht, sich an der breiten Angebotspalette auf dem akademischen Weiterbildungsmarkt zu orientieren, zumal die Bezeichnungen für Kurzformate sehr vielfältig und nicht einheitlich sind (DGWF, 2010; Faulstich & Oswald, 2010; Fischer, 2013). Gerade diese Unübersichtlichkeit kann eine Hürde für Personen darstellen, die noch keine Erfahrung mit dem Hochschulsystem gemacht haben. Hier könnte ein bundesweites Online-Portal Abhilfe schaffen, in dem alle Angebote der wWB – inklusive der Kurzformate – erfasst und für Weiterbildungsinteressierte aufbereitet sind. Durch das bisherige Fehlen derartiger Informationen ist es „schwierig, verlässliche Aussagen zur tatsächlichen Entwicklung des Angebots im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen“ (Schanz, 2015, S. 21). Insofern sind die vom BMBF geförderten Aktivitäten zum Aufbau eines HRK-Weiterbildungsportals<sup>9</sup> ein wichtiger Schritt, um einerseits den Informationsbedarf zu verbessern und andererseits eine belastbare Weiterbildungsstatistik aufzubauen.

Des Weiteren kann die Uneinheitlichkeit der Kurzformate auf die *Nischenstellung* der wWB an den Hochschulen zurückgeführt werden (Schanz, 2015). Auch wenn sich Beobachter grundsätzlich darüber einig sind, dass die Akzeptanz von wWB an den Hochschulen und insbesondere die Zahl der Angebote im Bereich der Kurzformate seit geraumer Zeit merklich gestiegen ist und in den kommenden Jahren auch weiter steigen wird, so scheint es gleichzeitig, dass die wWB und insbesondere die kürzeren Studienformate noch nicht Teil des Selbstverständnisses der Hochschulen sind (Rohner, 2019; Schanz, 2015). Untersuchungen zeigen, dass „die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an den Hochschulen selbst der wissenschaftlichen Weiterbildung kaum mehr als eine Annex-Bedeutung [beimessen]“ (Schanz, 2015, S. 26).

Insgesamt fehlt in Deutschland also noch immer eine „kohärente, überinstitutionell anerkannte Systematik“ (Schanz, 2015, S. 29) von Kurzformaten in der wWB, die eine Transparenz und Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsformate sowie Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Angeboten und Hochschulen ermöglicht (Christmann, 2019; DGWF, 2010; Nickel & Reum, 2019). Erforderlich ist daher die Einführung von vergleichbaren Standards für Kurzformate im Bereich der wWB. Dies empfehlen auch der Wissenschaftsrat (WR, 2019) und die DGWF (DGWF, 2010, 2018).

Mit einem Vorschlag für eine deutschlandweite Abschlussystematik für Angebote der wWB hat die DGWF einen ersten Schritt in diese Richtung unternommen (DGWF, 2018). Basierend auf den bereits 2010 entwickelten *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung* wurde ein Grundschema erarbeitet, welches die Vielfalt der Weiterbildungsabschlüsse und erstmals auch Kurzformate strukturiert. Die Systematisierung stützt sich hierbei auf die Abschlussart (Master, Bachelor, Zertifikat oder Teilnahmebescheinigung), das Abschlussformat (weiterbildender Masterstudiengang, weiterbildender Bachelorstudiengang, DAS, CAS, DBS, CBS, Weiterbildungskurs mit und ohne Prüfung), die Zahl der erreichbaren Kreditpunkte nach ECTS sowie die Niveaustufen des DQR. Die Abschlussformate unterhalb der weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge, die sogenannten Kurzformate, wurden dabei nach dem Schweizer Modell konstruiert (DGWF, 2018).

---

<sup>9</sup> Voraussichtlich ab Mitte 2022 wird das Weiterbildungsportal online als Informationsquelle für wWB zur Verfügung stehen. Nähere Informationen dazu unter: <https://www.hrk.de/themen/studium/weiterbildungsportal/>

## 4 Stellenwert von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

### 4.1 Innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs

Eines der zentralen Ziele der seit 2016 jährlich durchgeführten PFA im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs ist es, einen empirisch fundierten Überblick über die von den Förderprojekten entwickelten und implementierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zu erhalten (vgl. Kapitel 2.2). Die Erhebungen beziehen sich sowohl auf die 1. WR als auch auf die 2. WR und erlauben in etlichen Untersuchungsbereichen eine Analyse der Entwicklung innerhalb des Projektkontextes über mehrere Jahre hinweg. Mit Blick auf die Zielsetzung dieser Studie sind vor allem zwei Datenauswertungen interessant: die Verteilung unterschiedlicher Angebotstypen im Bund-Länder-Wettbewerb insgesamt und eine vertiefte Analyse zur Einbindung von Kurzformaten zur flexiblen Gestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Die Ergebnisse liegen bereits veröffentlicht vor (Nickel, Schulz & Thiele, 2017; Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel & Thiele, 2020), werden aber in diesem Kapitel mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie noch einmal in etwas anderer Form aufbereitet und analysiert.

Unterschieden wird bei den PFA zwischen berufsbegleitenden Studiengängen, Zertifikatsprogrammen, Zertifikatskursen, CAS und DAS (vgl. Kapitel 1). Die zusätzlich im Rahmen der PFA erhobenen Daten zu anderen Angebotsformaten wie Brückenkursen/Vorbereitungskursen/Propädeutika und dualen Studiengängen werden in den nachfolgend dargestellten Auswertungen ausgeklammert, da sie für die vorliegende Studie nicht relevant sind. Zunächst zeigt der Blick auf die Verteilung der unterschiedlichen Angebotstypen, dass der quantitative Stellenwert der Kurzformate in den Förderprojekten sowohl der 1. als auch der 2. WR sehr hoch war und zumindest in der 2. WR im Verlauf der Jahre auch deutlich angewachsen ist (vgl. Abbildung 7 und Abbildung 8).

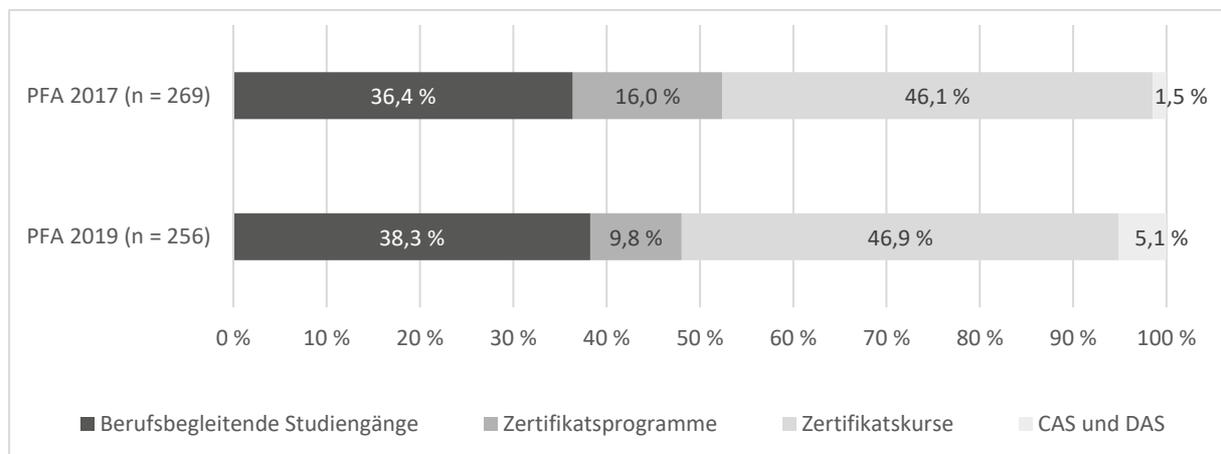


Abbildung 7: Angebotstypen in den Projekten der 1. WR im Bund-Länder-Wettbewerb in den Jahren 2017 und 2019

Quelle: Online-Befragungen der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017 und 2019

n = Anzahl der Angebote; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welchem Typus ordnen Sie das Angebot zu?“

So machten in den Projekten der 1. WR die berufsbegleitenden Studiengänge im Jahr 2017 gut ein Drittel (36,4 %) der im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs erarbeiteten Angebote aus. Zwei Jahre später hat sich deren Anteil leicht auf 38,3 Prozent erhöht. Insgesamt bleibt das quantitative Verhältnis zwischen berufsbegleitenden Studienangeboten zu Kurzformaten in dieser Zeitspanne weitgehend konstant. Zertifikatskurse und -programme sowie CAS und DAS dominieren ganz klar, wobei die Zertifikatskurse mit Anteilen von 46,1 Prozent (2017) und 46,9 Prozent (2019) innerhalb der Gruppe der Kurzformate eine hervorgehobene Stellung einnehmen.

Für die 2. WR liegen vergleichbare Daten aus den PFA 2017, 2018 und 2019 vor. In Abbildung 8 fällt auf, dass in den Förderprojekten der 2. WR der Anteil der berufsbegleitenden Studiengänge insgesamt geringer ausfällt als in den Förderprojekten der 1. WR. Der Höchstwert liegt bei 27,9 Prozent im Jahr 2017. Ein weiterer Unterschied zur 1. WR besteht darin, dass die Quote berufsbegleitender Studienangebote deutlich auf zuletzt 19 Prozent abschnillt. Dementsprechend besitzen die Kurzformate im Umkehrschluss innerhalb der 2. WR durchweg einen deutlich höheren quantitativen Stellenwert als in der 1. WR. Auch die Gewichtung der unterschiedlichen Typen innerhalb dieser Kategorie hat sich etwas verschoben. So sind die Anteile der Zertifikatsprogramme sowie CAS und DAS durchgängig größer als in der 1. WR, im Fall der CAS- und DAS-Formate sogar in deutlicherem Ausmaß. Dies ändert allerdings nichts an der Tatsache, dass Zertifikatskurse auch in der 2. WR kontinuierlich dominieren, wobei sie den zahlenmäßigen Abstand zu den übrigen Angebotstypen mit den Jahren immer weiter vergrößern.

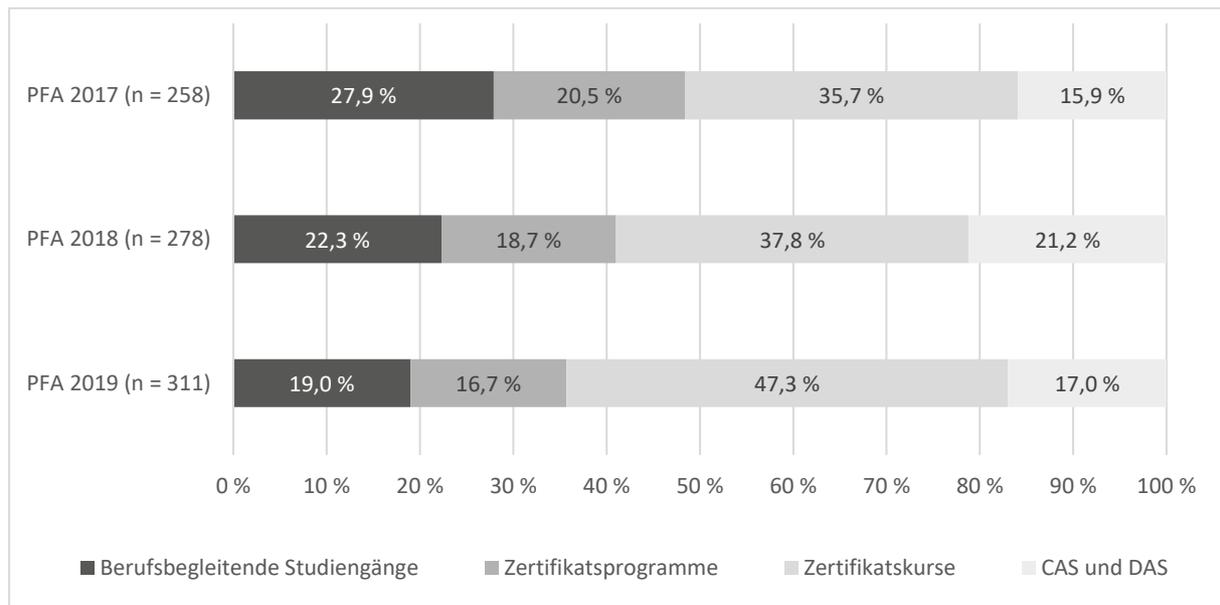


Abbildung 8: Angebotstypen in den Projekten der 2. WR im Bund-Länder-Wettbewerb 2017 bis 2019

Quelle: Online-Befragungen der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017, 2018 und 2019

n = Anzahl der Angebote; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welchem Typus ordnen Sie das Angebot zu?“

Im Zeitverlauf zeigt sich im Wettbewerbskontext also ein klarer Trend zu Kurzformaten. Die quantitative Verschiebung muss allerdings nicht zwangsläufig bedeuten, dass berufsbegleitende Studiengänge generell eine weniger wichtige Rolle im Portfolio der beteiligten Einrichtungen spielen. Häufig werden, wie in der Einleitung und in Kapitel 3 erläutert, insbesondere Zertifikatskurse zur Flexibilisierung berufsbegleitender Studiengänge im Sinne eines Baukastensystems eingesetzt. In der Regel werden Kurzformate anerkannt, weil mit dem Abschluss eines Moduls, Programms, CAS oder DAS eine Studienleistung erbracht wurde, für welche die entsprechenden Kreditpunkte ausgewiesen sind. Die quantitative Zunahme von Kurzformaten in den von den Förderprojekten erarbeiteten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten könnte somit auch ein Indikator dafür sein, dass vor allem die Flexibilisierung der berufsbegleitenden Studiengänge ausgebaut wurde. Um hier ein klareres Bild zu gewinnen, soll ein vertiefter Blick auf die Verteilung der Angebotstypen innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs geworfen werden. So schlüsselt nachfolgende Abbildung 10 näher auf, inwiefern die im Jahr 2019 erfassten Zertifikatskurse und -programme der 1. und 2. WR in einen Bachelor- und Masterstudiengang eingebunden waren oder nicht.

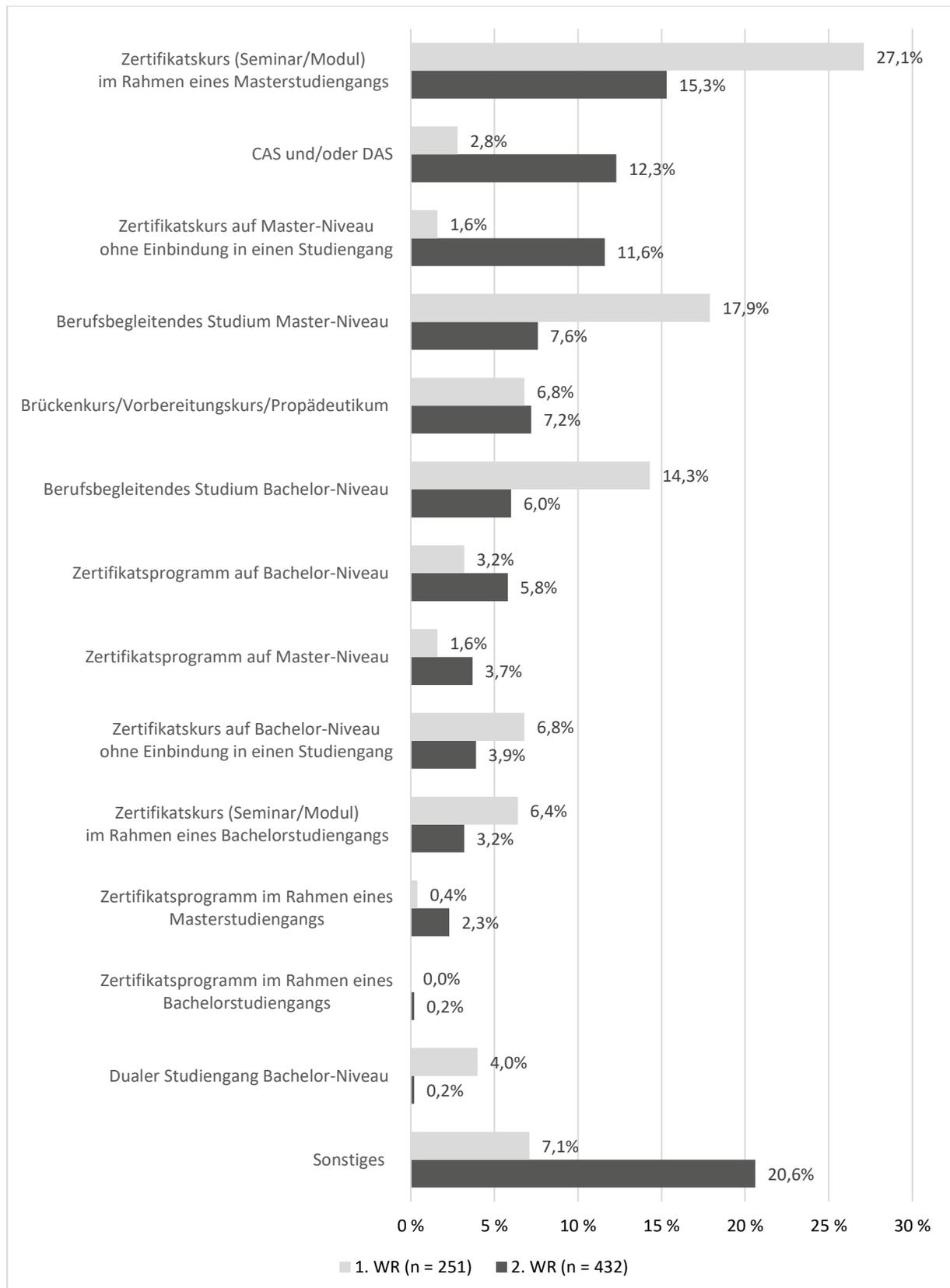


Abbildung 9: Vertiefte Analyse der Angebotstypen in den Projekten der 1. und 2. WR im Bund-Länder-Wettbewerb 2019

Quelle: Online-Befragung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl der Angebote; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welchem Typus ordnen Sie das Angebot zu?“

Auch in diesem Punkt lässt die Datenauswertung einen Trend erkennen. Während die bereits im Herbst 2017 abgeschlossenen Förderprojekte der 1. WR Zertifikatskurse überwiegend im Rahmen von Studiengängen einsetzten (27,1 % im Rahmen von Masterstudiengängen und 6,4 % im Rahmen von Bachelorstudiengängen), nutzten die bis Juli 2020 laufenden Projekte der 2. WR<sup>10</sup> die Kurzformate wesentlich offensiver als eigenständige Angebote. So übersteigt in der 2. WR der Anteil von Zertifikatskursen auf Masterniveau ohne Einbindung in einen Studiengang den entsprechenden Wert in der 1. WR um das Siebenfache (11,6 % vs. 1,6 %). Leicht erhöhte Werte gegenüber der 1. WR zeigen sich in der 2. WR auch beim Einsatz von Zertifikatsprogrammen auf Bachelorniveau ohne Einbindung in einen Studiengang (5,8 % vs. 3,2 %). Auffallend ist darüber hinaus, dass sich die Quote der CAS und DAS von der 1. zur 2. WR vervierfacht (2,8 % vs. 12,3 %). Hier lässt die Erhebungsmethode allerdings keine klaren Rückschlüsse auf die Frage zu, ob diese noch relativ neuartigen Angebotstypen eine Einbindung in einen Studiengang aufweisen oder nicht.

Werden die Angebotstypen differenziert nach Organisationstyp der Hochschule betrachtet, so zeigt sich für die 1. WR, dass Studiengänge an den beteiligten FH/HAW mit einem Anteil von 49,2 Prozent deutlich häufiger implementiert wurden als an den beteiligten Universitäten (21,2 %). Demgegenüber dominieren bei Letzteren die Zertifikatskurse und -programme sowie besonders die CAS und DAS mit einem Anteil von insgesamt 72,7 Prozent im Vergleich zu 34,3 Prozent an FH/HAW (Nickel, Reum & Thiele, 2020). Auch für die 2. WR sticht besonders hervor, dass die CAS und DAS, aber auch etwa Zertifikatskurse im Rahmen eines Masterstudiengangs deutlich häufiger an Universitäten entwickelt werden (Nickel & Thiele, 2020). Insgesamt führt das zu der bereits in früheren PFA getroffenen Feststellung, dass Kurzformate im Bund-Länder-Wettbewerb insgesamt etwas häufiger an Universitäten angeboten werden (Nickel, Schulz & Thiele, 2019).

Bemerkenswert hoch ist in der 2. WR laut Abbildung 9 auch der Anteil der Kategorie „Sonstiges“ mit 20,6 Prozent. Er fällt fast dreimal höher aus als in der 1. WR. Hier werden Angebote zugeordnet, die variabel studierbar sind oder mehreren Antwortkategorien zugeordnet werden können. Ein genauerer Blick zeigt, dass es sich ebenfalls überwiegend um kürzere Studienformate handelt, wie z. B. Zertifikatskurse, die gleichzeitig als Teil eines Zertifikatsprogramms im Rahmen eines Bachelorstudiengangs studierbar sind, freiwillig belegbare Zusatzangebote, CBS und DBS, Massive Open Online Courses (MOOCs), Zertifikatsangebote unabhängig vom Bachelor- oder Masterniveau und Qualifizierungsprogramme, die aus mehreren Modulen bestehen. Vereinzelt angegeben werden berufsbegleitende Promotion, grundständiger Bachelorstudiengang, konsekutiver Masterstudiengang, Planspiele, Weiterbildungsangebote bzw. Qualifizierungsprogramme für spezifische Zielgruppen wie Facharbeiter\*innen oder Hochschullehrende. Weitere Einzelnennungen sind „Akademische Fortbildungen“, „kleinere Profilangebote“, „Schulung“, „Verkürztes Bachelorstudium“, „Workshop zur Vorbereitung individueller und pauschaler Anrechnung“, „Anrechnung von Studienleistungen im Bachelor für die Technikerausbildung bei Aufgabe des Studiums“, „Symposium/Tagung/Kolloquium“ oder „Gesamtplattform aus mehreren Komponenten“.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass es neben einem deutlichen quantitativen Wachstum von Kurzformaten auch einen Trend innerhalb des Wettbewerbskontextes gibt, diese Angebotstypen unabhängig von Studiengängen einzusetzen. Gleichwohl werden Kurzformate und hier insbesondere Zertifikatskurse weiterhin oft zur Flexibilisierung von Studiengängen in der wWB genutzt. Sowohl in der 1. als auch in der 2. WR weist laut den jüngsten Daten aus dem Jahr 2019 der größte Anteil der Zertifikatskurse nach wie vor eine Einbindung in einen Bachelor- oder Masterniveaustudiengang auf (vgl. Abbildung 9). Die Frage ist, ob ähnliche Entwicklungen auch außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund werden im anschließenden Kapitel nun die Ergebnisse der nationalen Befragungen von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen sowie von Verantwortlichen für weiterbildende Studiengänge analysiert.

---

<sup>10</sup> Im Zuge der Corona-Pandemie kommt es in einigen Fällen zu Verzögerungen. Infolgedessen erhalten 27 der insgesamt 50 Projekte der 2. WR eine kostenneutrale Laufzeitverlängerung von wenigen Monaten. Spätestens bis zum 31. Dezember 2020 müssen aber alle Projekte ihre Arbeit beendet haben (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2020).

## 4.2 Im deutschen Hochschulbereich allgemein

Wie bereits erläutert ist das Ziel der beiden nationalen Befragungen, Vergleichsmöglichkeiten zu den dargestellten Entwicklungen in den Projekten der 1. und 2. WR aufzuzeigen. Aus methodischen Gründen (vgl. Kapitel 2.2) unterscheiden sich die deutschlandweiten Befragungen in Zuschnitt, Erhebungsmethodik und Grundgesamtheit in etlichen Punkten von den im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs durchgeführten Projektfortschrittsbefragungen. Exakte Prozentzahlen sind daher nicht direkt miteinander vergleichbar. Da jedoch auf größtmögliche Übereinstimmung etwa hinsichtlich der Kategorien geachtet wurde, sind zumindest generelle Trends abzuleiten und einander gegenüberzustellen. In diesem Kapitel sollen erste Befunde zum Stellenwert von Kurzformaten in der wWB im Rahmen einer empirischen Studie gegeben werden, die so bislang noch nicht durchgeführt worden ist. Zunächst wird dabei in Kapitel 4.2.1 die Bedeutung von Kurzformaten in den Portfolios der betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen gezeigt. Das darauffolgende Kapitel 4.2.2 fokussiert dann im nächsten Schritt vertieft die Nutzung von Kurzformaten zur Flexibilisierung von weiterbildenden Studiengängen aus Sicht von Studiengangsverantwortlichen.

### 4.2.1 Kurzformate in Weiterbildungseinrichtungen deutscher Hochschulen

Die Befragungsergebnisse der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen im gesamten Bundesgebiet zeigen zunächst, in welchem Umfang die verschiedenen Angebotstypen, die auch im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs im Vordergrund stehen, in ihren Portfolios vorkommen.

Wie aus Abbildung 10 hervorgeht, unterscheiden sich die prozentualen Anteile berufsbegleitender Studiengänge nicht wesentlich von denen der Zertifikatskurse und -programme. 76,1 Prozent der Weiterbildungsstellen bieten berufsbegleitende Studiengänge an, 76,4 Prozent Zertifikatskurse und mit geringem Abstand folgen mit 62,5 Prozent Zertifikatsprogramme. Wie die hohen Prozentzahlen bei dieser Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit deutlich machen, haben die meisten Einrichtungen mehr als nur einen Angebotstyp in ihren Programmen.

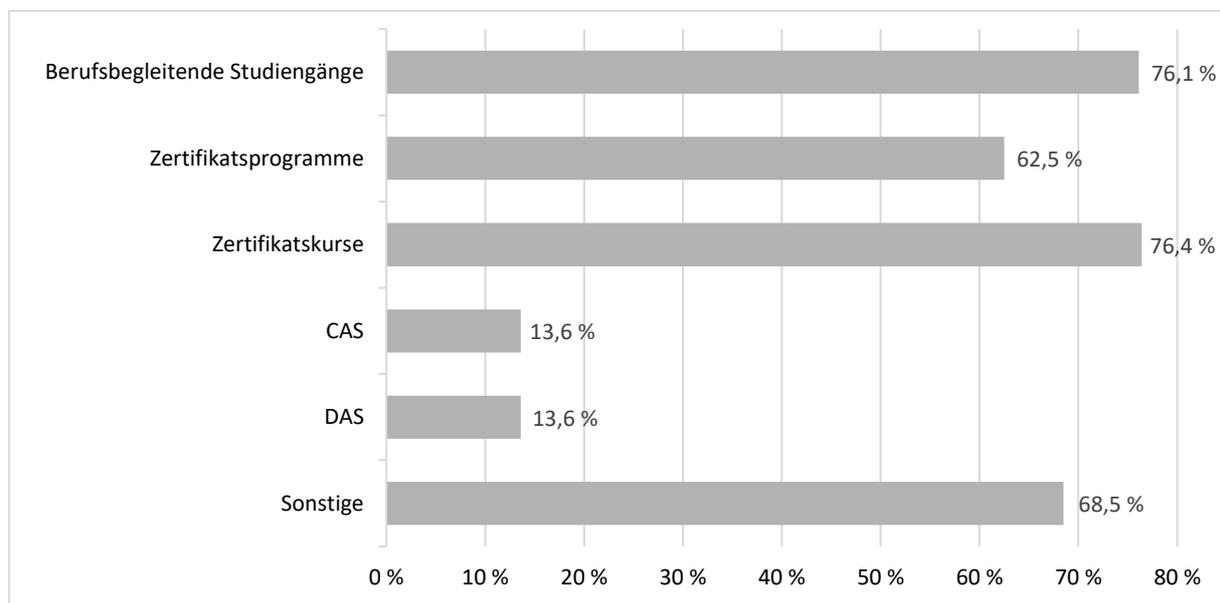


Abbildung 10: Angebotstypen in den Angebotsportfolios hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 88; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Waren die genannten Typen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Jahr 2018 Bestandteil des Programms Ihrer Einrichtung?“ (Mehrfachnennungen möglich)

CAS und DAS finden mit jeweils 13,6 Prozent deutlich seltener Verwendung. Zugleich zeigt sich, dass es noch viele sonstige Formate gibt, die von den vorgegebenen Kategorien nicht abgedeckt werden (68,5 %). Das Angebotsportfolio beinhaltet zusätzlich zu bereits erwähnten Inhouse-Schulungen und unternehmensspezifischen Weiterbildungsangeboten auch regelmäßig MOOCs, Selbstlernkurse, Workshops und Fachtagungen.

In einem zweiten Schritt wird die konkrete Anzahl der Angebote nach Typ analysiert. Hierbei ist zu beachten, dass die einzelnen Angebotstypen bei den betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen nicht überschneidungsfrei sind. So werden etwa Zertifikatsangebote, die im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiengangs angeboten werden und Inhalte aus dem Studiengang in kleineren Abschnitten studierbar machen, praktisch doppelt gezählt: einmal als berufsbegleitender Studiengang und gegebenenfalls mehrfach als Zertifikatsangebot. Daher ist zu erwarten, dass die Anzahl dieser Zertifikatsangebote die Anzahl der Studiengänge übersteigt, da Studiengänge häufig mit Zertifikatsangeboten flexibilisiert werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Aus diesem Grund wurde auch zuvor dargestellt, welche Angebotstypen überhaupt in der jeweiligen hochschulischen Weiterbildungseinrichtung vorhanden sind. Im Gegensatz zur vorherigen Abbildung 10 wird hier also nicht erfragt, welche Angebotstypen überhaupt Teil des Programms der Einrichtung sind, sondern deren konkrete Anzahl. Dies erlaubt es, einen empirisch fundierten Einblick in die Angebotsstrukturen der wWB in Deutschland zu bekommen und die Bedeutung von Kurzformaten abzuschätzen. Ansonsten wäre es denkbar, dass die Gesamtanteile der Kurzformate zwar hoch sind, sie aber nur von einer geringen Anzahl an Einrichtungen angeboten werden. Dieser Fall kann aufgrund der Angaben in Abbildung 10 ausgeschlossen werden. Der metrische Fragentypus der Gesamtanzahl der Angebote ist zusätzlich deswegen besonders interessant, weil er sich am ehesten mit den zuvor dargestellten Angebotsstrukturen der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs vergleichen lässt. Auch dort wurde die konkrete Anzahl der Angebote erfragt und im Anschluss in Anteilen abgebildet (vgl. Kapitel 4.1). Die Verantwortlichen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen gaben hier an, wie viele Angebote des jeweiligen Typs an der Einrichtung im Jahr 2018 angeboten wurden.

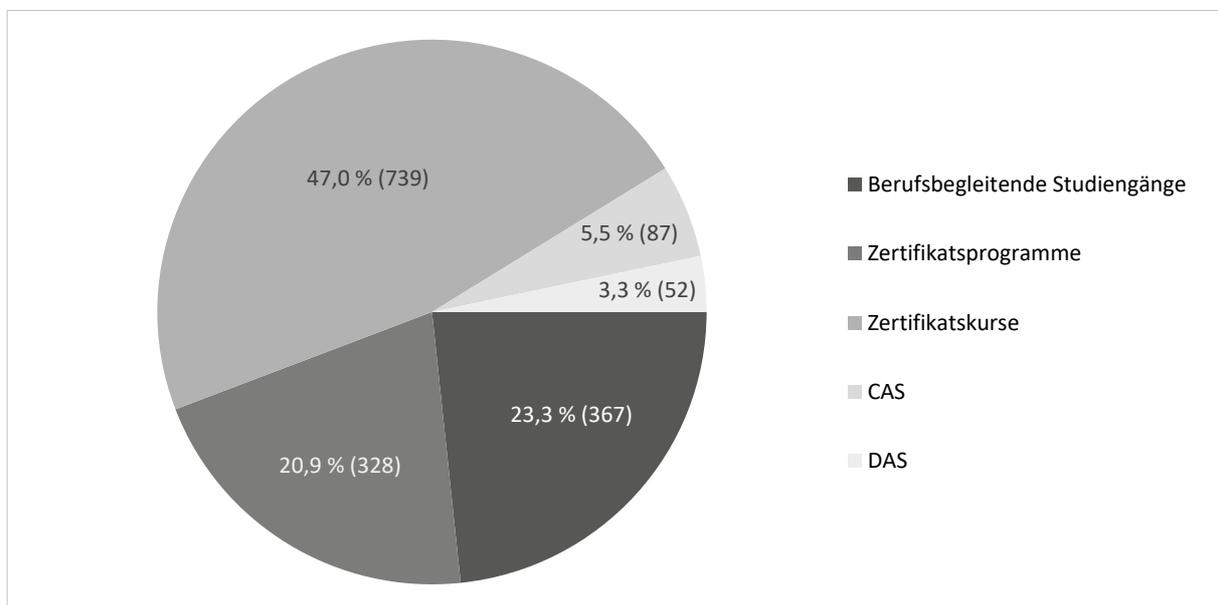


Abbildung 11: Anteile und Anzahl der Angebotstypen im Portfolio hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 1573; Anteilswerte in Prozent und absoluten Zahlen

Frageformulierung: „Wie viele der jeweiligen Angebote wurden im Jahr 2018 an Ihrer Einrichtung angeboten?“

In

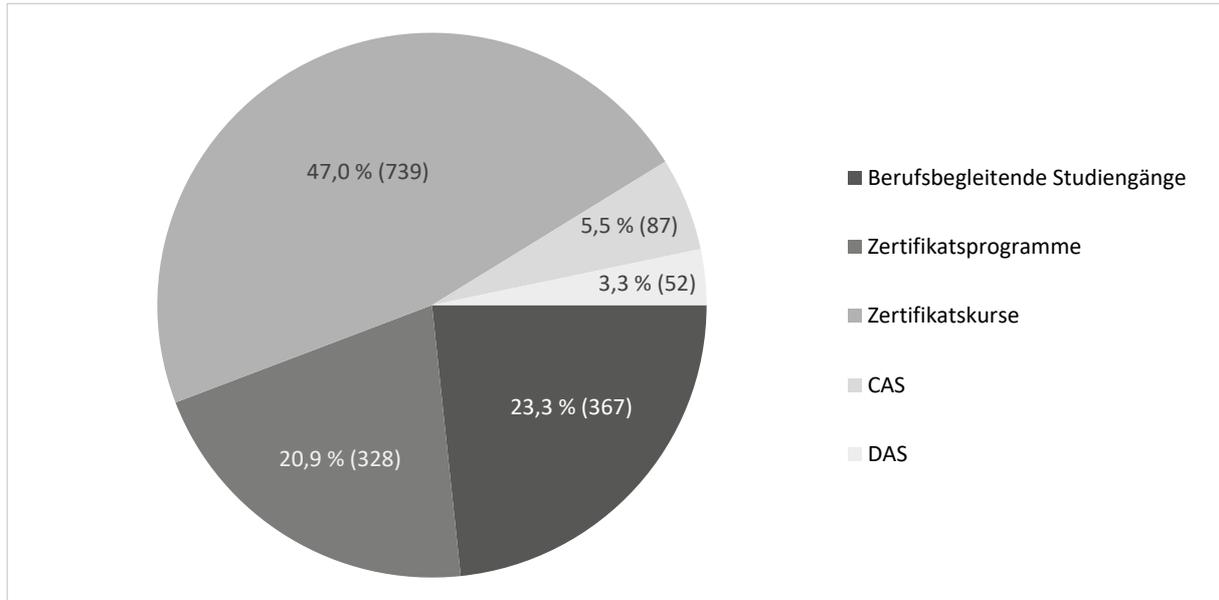


Abbildung 11 zeigt sich, dass berufsbegleitende Studiengänge in der Angebotszahl deutlich hinter die Kurzformate zurückfallen. 23,3 Prozent des Portfolios macht dieser Typus aus. Knapp dahinter folgen mit 20,9 Prozent die Zertifikatsprogramme, die damit vor den CAS mit 5,5 Prozent und den DAS mit 3,3 Prozent liegen. Der überwiegende Anteil des Angebotsportfolios entfällt jedoch auf den Bereich der Zertifikatskurse. Fast die Hälfte (47 %) der Angebote der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen wird diesem Angebotstyp zugerechnet. Wird dabei zwischen Universitäten und FH/HAW differenziert, zeigt sich folgendes Bild: Besonders die CAS und DAS haben an universitären Einrichtungen eine deutlich größere Bedeutung als an FH/HAW (10,6 % vs. 0,9 % für CAS und 4,8 % vs. 1,6 % für DAS). Die Verbreitung dieser Weiterbildungsformate findet also in erster Linie an Universitäten statt. Dagegen nehmen berufsbegleitende Studiengänge eine merklich größere Rolle an Einrichtungen ein, die an FH/HAW verortet sind (28,3 % vs. 17,4 %). An dieser Stelle zeigt sich, dass Kurzformate hauptsächlich durch die größeren Anteile von CAS und DAS an universitären Einrichtungen einen höheren Stellenwert haben. Die Anteile der Zertifikatsprogramme und -kurse unterscheiden sich zwischen den Hochschultypen nur geringfügig.

#### 4.2.2 Einsatz von Kurzformaten zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudiengängen

Zur vertieften Analyse erfolgt in diesem Abschnitt die Betrachtung der Mikroebene einzelner Weiterbildungsstudiengänge hinsichtlich ihrer Flexibilisierung durch Kurzformate. Bei Betrachtung der Befragungsergebnisse der Studiengangsverantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen ist zunächst erkennbar, dass diese zum überwiegenden Teil berufs- bzw. tätigkeitsbegleitend<sup>11</sup> organisierten Studiengänge zu 43,8 Prozent durch den Einsatz von Kurzformaten flexibilisiert werden. Dabei gibt es auffällige Unterschiede nach Hochschultyp. An FH/HAW werden in 48,9 Prozent der Weiterbildungsstudiengänge Kurzformate zur Flexibilisierung eingesetzt, an Universitäten sind es dagegen nur 34,8 Prozent. Ein Grund für diese Divergenzen sind vermutlich unterschiedliche Profile der Hochschultypen. FH/HAW sind in ihrer Ausrichtung praxisnäher als die Universitäten, was sich etwa an Untersuchungen zur *Third Mission* zeigen lässt (Roessler, Duong & Hachmeister, 2015). Sie bearbeiten Fragestel-

<sup>11</sup> Als berufs-/tätigkeitsbegleitend werden in der Befragung berufsbegleitende Studiengänge bezeichnet, die keine organisatorische sowie inhaltliche Verknüpfung von Berufstätigkeit und Studium beinhalten. 69,2 Prozent der erfassten Studiengänge weisen laut Befragung der Studiengangsleiter\*innen und -koordinator\*innen diese Organisationsform auf. (Frageformulierung: „Welche Organisationsform besitzt der von Ihnen betreute Studiengang/besitzen die von Ihnen betreuten Studiengänge?“)

lungen stärker aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen heraus als die eher grundlagenorientierte Universitätsforschung. Die häufigere Flexibilisierung der Studiengänge besteht daher möglicherweise auch aufgrund der größeren Nähe zur Industrie, durch die FH/HAW ihre praxisnahen und berufsorientierten Zertifikatsangebote ausbauen (Gröger & Schumacher, 2018). Der zuvor im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs festgestellte Trend, dass Kurzformate verstärkt an Universitäten statt an FH/HAW angeboten werden (Nickel, Schulz & Thiele, 2019), bestätigt sich an dieser Stelle auf der Mikroebene der berufsbegleitenden Studiengänge folglich nicht.

Die Studiengangsleiter\*innen und -koordinator\*innen wurden in einem nächsten Schritt gefragt, welche Typen von Kurzformaten zur Flexibilisierung ihres Studiengangs eingesetzt werden. Bei der Betrachtung der genutzten Kurzformate zur flexiblen Gestaltung der betreuten Studiengänge (vgl. Abbildung 12), die nur an jene Studiengangsleiter\*innen und -koordinator\*innen gestellt wurde, deren Studiengänge durch den Einsatz von Kurzformaten flexibilisiert werden, zeigt sich, dass hier die Zertifikatskurse mit 65,1 Prozent überwiegen. Das bedeutet, dass im Falle einer Flexibilisierung des Weiterbildungsstudiengangs in fast zwei Dritteln der Fälle Einzelmodule zum Einsatz kommen.

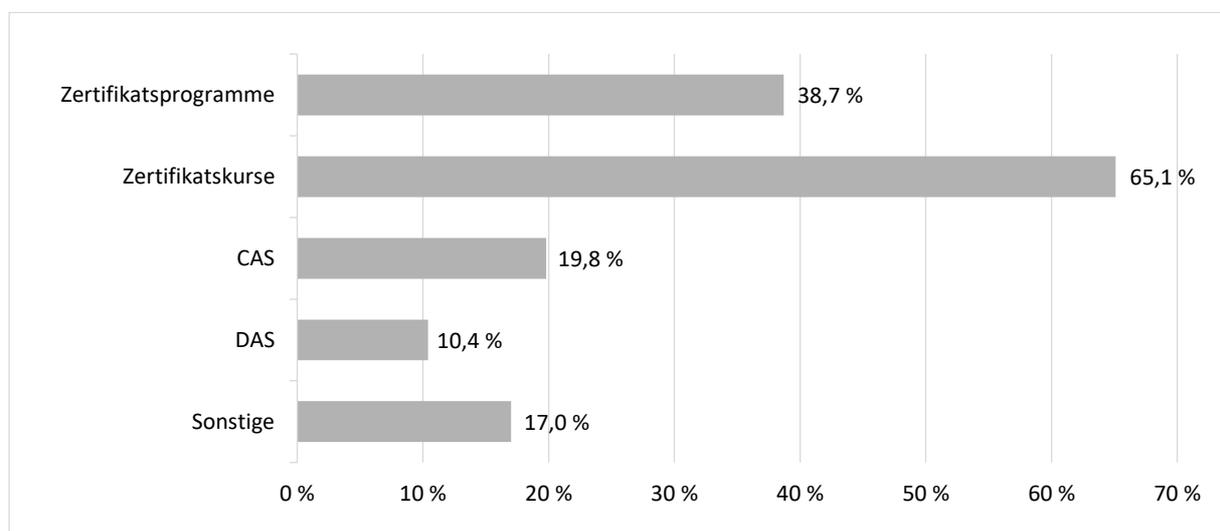


Abbildung 12: Nutzung von Kurzformaten zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudiengängen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
n = 106; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche der genannten kürzeren Angebotsformate nutzen Sie zur Flexibilisierung des von Ihnen betreuten Studiengangs/ der von Ihnen betreuten Studiengänge?“ (Mehrfachantworten möglich)

Es folgen die Zertifikatsprogramme mit 38,7 Prozent. Die neueren Zertifikatsangebote CAS und DAS sind ebenfalls bereits relativ weit verbreitet. Die kürzeren CAS werden in 19,8 Prozent der Fälle zur Flexibilisierung genutzt, die etwas längeren DAS in 10,4 Prozent. Sonstige Formate zur Flexibilisierung werden in 17 Prozent der flexibilisierten Studiengänge eingesetzt. Darunter fallen verschiedene Mikroformate, unternehmensspezifische kurze Weiterbildungsangebote und interne Schulungen.

Erneut fällt ein signifikanter Unterschied zwischen den Weiterbildungsstudiengängen an Universitäten und denen an FH/HAW auf. Besonders groß ist der Unterschied bei den Zertifikatsprogrammen, die mit 56,3 Prozent deutlich häufiger an Universitäten als an FH/HAW mit nur 31,4 Prozent angeboten werden. Diese Ergebnisse sind aufgrund der relativ geringen Fallzahlen für Universitäten allerdings nur mit Vorsicht zu interpretieren. Ebenfalls Unterschiede in geringerem Maße gibt es bei den CAS und DAS. Diese werden, wie auch die Auswertungen in den Kapiteln 4.1 und 4.2.1 zeigen, häufiger im universitären Bereich genutzt. Dieser Befund ist insofern plausibel, als es sich bei beiden Typen um Weiterbildungsformate handelt, deren Ursprung im schweizerischen Universitätssystem liegt (vgl. Kapitel 1). Zertifikatskurse werden dagegen häufiger von FH/HAW eingesetzt (70 % vs.

53,1 %). Erkennbar ist zudem, dass in den Angeboten der betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, deren Anteile in der Stichprobe sich gleichmäßig auf Universitäten und FH/HAW aufteilen (vgl. Kapitel 0), deutlich geringere Unterschiede zwischen den Hochschultypen sichtbar werden als bei der Betrachtung einzelner Weiterbildungsstudiengänge. Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen an Universitäten bieten deutlich häufiger CAS (19 % vs. 7,3 %) und DAS (16,3 % vs. 9,8 %) an. Bei den anderen Angebotstypen sind die Unterschiede eher gering. Es zeigt sich allerdings, dass Universitäten etwas häufiger Zertifikatsprogramme anbieten als FH/HAW (66,7 % vs. 60,9 %).

Die Anzahl der einzelnen Kurzformattypen, die innerhalb der von den befragten Studiengangsverantwortlichen betreuten Weiterbildungsstudiengängen zur Flexibilisierung genutzt werden, sind in Abbildung 13 dargestellt. Hier wurden die Studiengangsverantwortlichen, die einen bestimmten Typ von Kurzformaten zur Flexibilisierung ihres Studiengangs/ihrer Studiengänge nutzen, gebeten anzugeben, wie viele dieser Angebote jeweils genutzt werden.

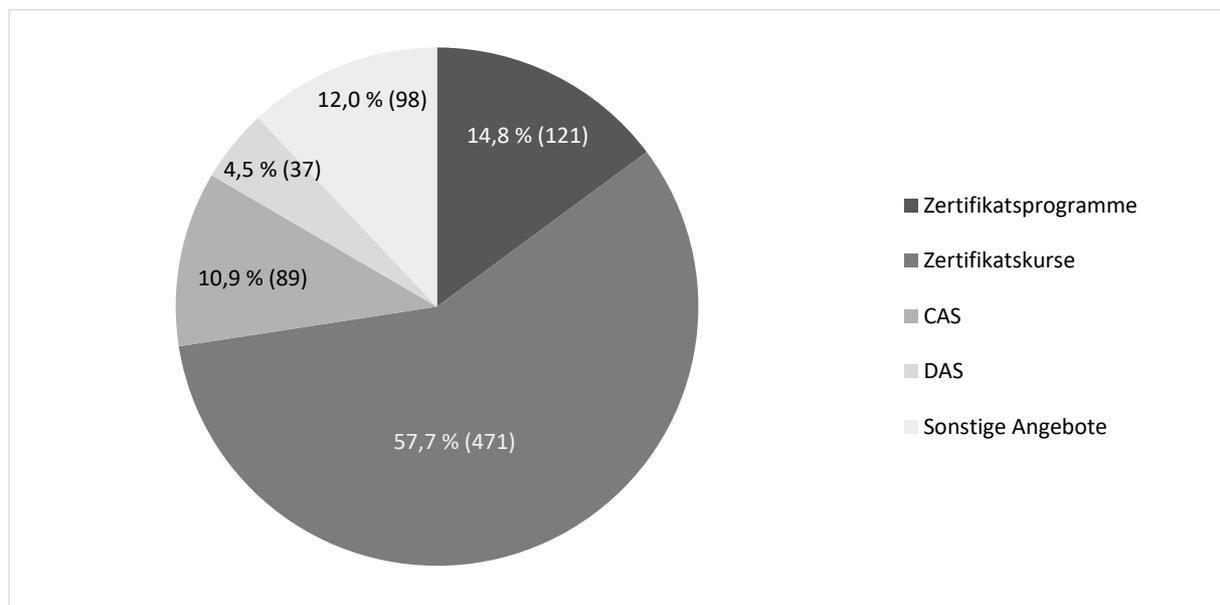


Abbildung 13: Anteile und Anzahl der zur Flexibilisierung genutzten Kurzformate in Weiterbildungsstudiengängen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
n = 816; Anteilswerte in Prozent und absoluten Zahlen

Frageformulierung: „Bitte geben Sie die Anzahl der kürzeren Angebotsformate in dem von Ihnen betreuten Studiengang/ den von Ihnen betreuten Studiengängen insgesamt an.“

Es wird dabei zwischen Zertifikatsprogrammen, Zertifikatskursen, CAS, DAS und sonstigen Angeboten unterschieden. Die Zertifikatsprogramme machen 14,8 Prozent der gesamten flexiblen Angebotsformate aus, nur etwas mehr als die CAS mit 10,9 Prozent. DAS sind mit 4,5 Prozent vertreten und die bereits erläuterten sonstigen Angebote mit zwölf Prozent. Der weitaus größte Anteil entfällt auf die kurzen Zertifikatskurse, die allein 57,7 Prozent der Angebote in Studiengängen ausmachen. Erneut zeigt sich hier also die Verbreitung der Zertifikatskurse als Mittel zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudiengängen. Ebenfalls bemerkenswert ist der hohe Anteil an CAS, der fast an den der Zertifikatsprogramme heranreicht. Besonders ausgeprägt ist dies an Universitäten, wo der Anteil der CAS sogar 24,1 Prozent beträgt. Und auch bei Zertifikatsprogrammen und -kursen zeigt sich das bereits mehrmals auffällig gewordene Muster: Universitäten bieten anteilmäßig mehr Zertifikatsprogramme an als FH/HAW (28,8 % vs. 9,9 %), während die Zertifikatskurse an FH/HAW überwiegen (63,3 % vs. 39,2 %). In den Weiterbildungsstudiengängen, die an FH/HAW angeboten werden, ist das Portfolio an Kurzformaten demnach noch stärker durch die Einzelmodule geprägt. Auch scheint das Angebotsportfolio diverser als an Universitäten

zu sein. Der Anteil der Angebote, die in keine der vier Kategorien fallen, ist mit 15,8 Prozent an FH/HAW deutlich größer als an Universitäten mit nur 2,8 Prozent.

### 4.3 Einordnung der Ergebnisse

Aufgrund der in den Kapiteln 4.1 und 4.2 dargestellten empirischen Befunde lässt sich festhalten, dass es einen generellen Trend zum Einsatz von Kurzformaten in der wWB in Deutschland gibt. Diese Entwicklung ist also kein Phänomen, welches auf den Wettbewerbskontext beschränkt ist, sondern betrifft auch Akteure außerhalb der Förderinitiative. Die Angebotsstruktur in den Portfolios der befragten Weiterbildungseinrichtungen deutscher Hochschulen weist Ähnlichkeiten mit der des Bund-Länder-Wettbewerbs auf. Laut der Daten aus dem Jahr 2019 sind im Bund-Länder-Wettbewerb in der 1. WR 38,3 Prozent und in der 2. WR 19 Prozent der Angebote dem Typ der berufsbegleitenden Studiengänge zuzurechnen (im Durchschnitt 28,7 %), während deren Anteil am Gesamtportfolio der betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen 23,3 Prozent beträgt. Weitere Parallelen zeigen sich bei der Dominanz der Zertifikatskurse. Auch spielen die relativ neuen Kurzformate CAS und DAS sowohl im Bund-Länder-Wettbewerb als auch bundesweit inzwischen eine beachtliche Rolle, obwohl die beiden Angebotstypen erst seit Kurzem in Deutschland Verbreitung finden. Dementsprechend tauchen sie auch erstmals 2018 in den DGWF-Empfehlungen für ein deutschlandweites Transparenzraster in der wWB auf (DGWF, 2018).

Hinsichtlich der Entwicklungen differenziert nach Hochschultyp lassen sich in der deutschlandweiten Befragung von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen besonders durch die CAS und DAS größere Anteile von Kurzformaten am Gesamtportfolio universitärer Einrichtungen feststellen, einhergehend mit geringeren Anteilen an berufsbegleitenden Studiengängen. Im Bund-Länder-Wettbewerb zeichnet sich ein ähnliches Bild ab: Auch hier werden CAS und DAS überwiegend an den beteiligten Universitäten angeboten. Ähnliches gilt generell für Zertifikatskurse und -programme. Umgekehrt werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs berufsbegleitende Studiengänge verstärkt an den beteiligten FH/HAW entwickelt. Bei der bundesweiten Betrachtung der einzelnen Weiterbildungsstudiengänge fällt allerdings auf, dass diese an FH/HAW nach Angaben der Studiengangsverantwortlichen häufiger mittels kürzerer Angebotsformate flexibilisiert werden. Zudem werden an Universitäten häufiger Zertifikatsprogramme statt die besonders kurzen Zertifikatskurse angeboten. Letztlich ist das Bild aus den dargestellten deutschlandweiten Befragungen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und Studiengangsverantwortlichen in diesem Punkt nicht eindeutig: Es lassen sich an FH/HAW größere Anteile von berufsbegleitenden Studiengängen in den Angebotsportfolios ausmachen (28,3 % an FH/HAW; 17,4 % an Universitäten), zugleich aber werden Weiterbildungsstudiengänge an FH/HAW häufiger mittels Kurzformaten flexibilisiert (48,9 % an FH/HAW; 34,8 % an Universitäten).

Die Befragung der Studiengangsverantwortlichen zeigt auch, dass fast jeder zweite weiterbildende Studiengang durch Kurzformate flexibilisiert wurde. Dabei überwiegt klar die Nutzung von Zertifikatskursen. Auch im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs erfolgt die Flexibilisierung der berufsbegleitenden Studiengänge vorzugsweise mittels Zertifikatskursen. Darüber hinaus lassen die zur Verfügung stehenden Daten hier aber auch erkennen, dass in der 2. WR die Zahl der Kurzformate, die als separate Angebote und somit ohne Einbindung in einen Studiengang entwickelt wurden, zugenommen hat. Ob es sich hier auch um eine bundesweite Entwicklung handelt, lässt sich auf Basis der beiden deutschlandweiten Befragungen nicht verifizieren.

## 5 Detailanalysen zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Im Verlauf dieses Kapitels wird die empirische Analyse der Daten vertieft, die mittels der deutschlandweiten Befragung von Verantwortlichen der Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen sowie der Befragung von Studiengangsverantwortlichen der Weiterbildungsstudiengänge gewonnen werden konnten. Das Ziel ist eine weiterführende Strukturanalyse der Kurzformate. Was macht die bislang in Kapitel 3 nur konzeptionell-theoretisch gefassten Kurzformate in der Praxis aus? Wie unterscheiden sie sich von berufsbegleitenden Studiengängen etwa hinsichtlich des Umfangs, der erreichten Zielgruppen oder der Bedeutung für Teilnehmendenzahlen und Gebühreneinnahmen an den jeweiligen Einrichtungen? Wie schätzen Praktiker der wWB in Deutschland ihre weitere Entwicklung ein? Diese Fragen werden in den folgenden Kapiteln einzeln empirisch analysiert.

### 5.1 Umfang

Der Umfang eines Angebots bzw. der zeitliche Aufwand für die Teilnahme ist eines der zentralen Definitionsmerkmale, die Kurzformate von anderen traditionellen Hochschulangeboten (Studiengängen) unterscheidet (vgl. Fürst, 2017). Es gibt allerdings für hochschulische Angebote unterhalb von Studiengängen, für die die rechtlichen Vorgaben des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens gelten (DQR, 2011; DGWF, 2018), in Deutschland keinen gemeinsamen Strukturrahmen, der die Umfänge bestimmter Formate vorgibt (Christmann, 2019). Je nach Angebot kann sich der Umfang der Kurzformate daher deutlich unterscheiden, selbst wenn die Angebote dem gleichen Typ (etwa Zertifikatskurs) zugerechnet werden.

Daher wurde die Anzahl der im Durchschnitt vergebenen Kreditpunkte (ECTS) für die untersuchten Angebotstypen der wWB erhoben. Damit soll zum einen gezeigt werden, wie weit sich die den Kurzformaten zugerechneten Angebotstypen von den berufsbegleitenden Studiengängen unterscheiden. Zum anderen soll erkennbar werden, wie stark sich die unterschiedlichen Ausprägungen bzw. Angebotstypen von Kurzformaten, etwa Zertifikatskurse und -programme, hinsichtlich des Umfangs differenzieren lassen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, wie sich der Umfang der Weiterbildungsangebote zwischen dem Bund-Länder-Wettbewerb und den gesamtdeutschen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen unterscheidet. Vor diesem Hintergrund verdeutlicht Abbildung 14 zunächst die durchschnittliche Anzahl der Kreditpunkte für Angebote im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs. Diese wurden für die PFA 2019 erhoben und beziehen sich auf die 2. WR.

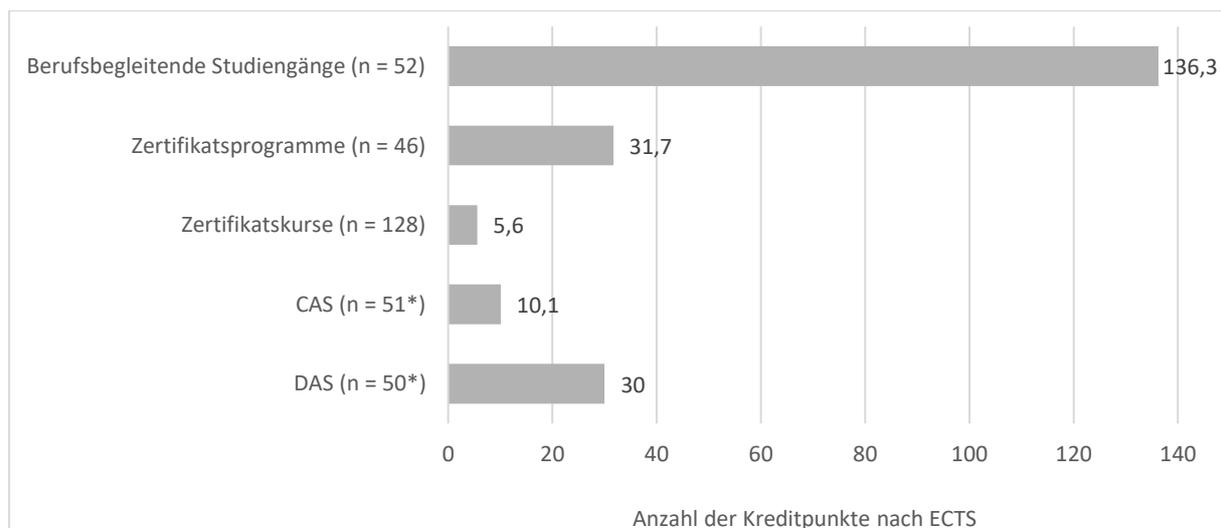


Abbildung 14: Durchschnittliche Anzahl an Kreditpunkten für Angebote der 2. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs

Quelle: Online-Befragung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
 n = Anzahl der Angebote (\*durch Überschneidungen ist die Angebotsanzahl höher als in Kapitel 4.1); Durchschnittswerte  
 Frageformulierung: „Welchen ECTS-Umfang hat das Angebot?“

Erwartungsgemäß liegen die Kurzformate hinsichtlich der durchschnittlich vergebenen Kreditpunkte deutlich hinter den berufsbegleitenden Studiengängen zurück, die im Durchschnitt einen Umfang von 136,3 Kreditpunkten aufweisen. Da hier nicht zwischen Studiengängen auf Bachelor- und Masterniveau differenziert wird (vgl. Kapitel 5.2), liegt dieser Wert über dem Rahmen dessen, was im Bologna-Prozess für Masterstudiengänge an Kreditpunkten vorgesehen wird (90 bis 120 Kreditpunkte), aber unterhalb typischer grundständiger Bachelorstudiengänge (etwa 180 bis 240 Kreditpunkte) (European Higher Education Area [EHEA], 2005). Auf die berufsbegleitenden Studiengänge folgen mit durchschnittlich 31,7 Kreditpunkten die Zertifikatsprogramme, die damit ungefähr einem Semester eines Vollzeitstudiums entsprechen. CAS und DAS weisen im Durchschnitt 10,1 bzw. 30 Kreditpunkte auf. Sie liegen damit innerhalb des von der DGWF (2018) empfohlenen Rahmens an Kreditpunkten. Zertifikatskurse haben dagegen im Durchschnitt nur einen Umfang von 5,6 Kreditpunkten. Sie bewegen sich als Einzelmodule also ebenfalls im Rahmen dessen, was häufig im grundständigen Studium für einzelne Lehrmodule an Kreditpunkten vergeben wird.

Eine etwas andere Fragestellung als in der PFA wurde in den beiden deutschlandweiten Befragungen gewählt. Hier wurde nicht nach dem Umfang einzelner Module gefragt, was etwa bei hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen einen unverhältnismäßig großen Aufwand für die Befragten bedeutet hätte, sondern gesammelt nach der Spannweite der Kreditpunkte des jeweiligen Angebotstyps. Es wurden demnach Minima und Maxima erfragt, aus denen der durchschnittliche Rahmen dessen errechnet wurde, in dem sich die Angebotstypen an den einzelnen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen bzw. die weiterbildenden Studiengänge bewegen. Dieses Vorgehen ermöglicht auch die Abschätzung von Untergrenzen für vergebene Kreditpunkte. Abbildung 15 stellt die Ergebnisse dieser Fragestellung für die Angebote im Programm hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen dar.

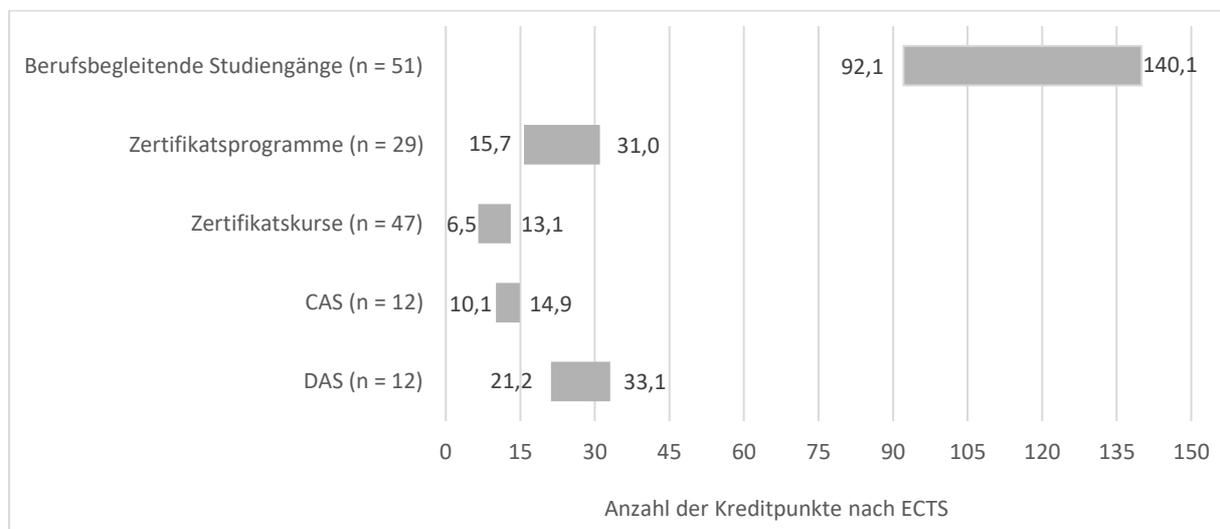


Abbildung 15: Spannweite der Kreditpunkte nach Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Durchschnittswerte

Frageformulierung: „Wie groß war die Spannweite der Kreditpunkte/ECTS, die für die jeweiligen Angebotstypen im Jahr 2018 vergeben worden sind?“

Berufsbegleitende Studiengänge bewegen sich durchschnittlich zwischen 92,1 und 140,1 Kreditpunkten und unterscheiden sich – wie im Bund-Länder-Wettbewerb – vom Umfang her deutlich von solchen Angebotstypen, die den Kurzformaten zugerechnet werden. Die Zertifikatsprogramme weisen mit 15,7 bis 31 Kreditpunkten ähnliche Werte auf wie die DAS mit 21,2 bis 33,1 Kreditpunkten. Den geringsten Umfang haben erwartungsgemäß die CAS

(10,1 bis 14,9 ECTS) und die Zertifikatskurse (6,5 bis 13,1 ECTS). Dieses Bild wird weitgehend von den Studiengangsverantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen bestätigt, deren Ergebnisse Abbildung 16 verdeutlicht. Hier wurde jedoch nur nach dem Umfang der Angebotsformate innerhalb der betreuten Studiengänge gefragt, nicht nach der Spannweite der Studiengänge selbst. Insgesamt weisen die Spannweiten hier weitgehend ähnliche Werte auf. Teilweise ist der Umfang der Angebote etwas größer, etwa bei Zertifikatsprogrammen (20,7 bis 39,6 ECTS) und Zertifikatskursen (9,5 bis 16,6 ECTS).

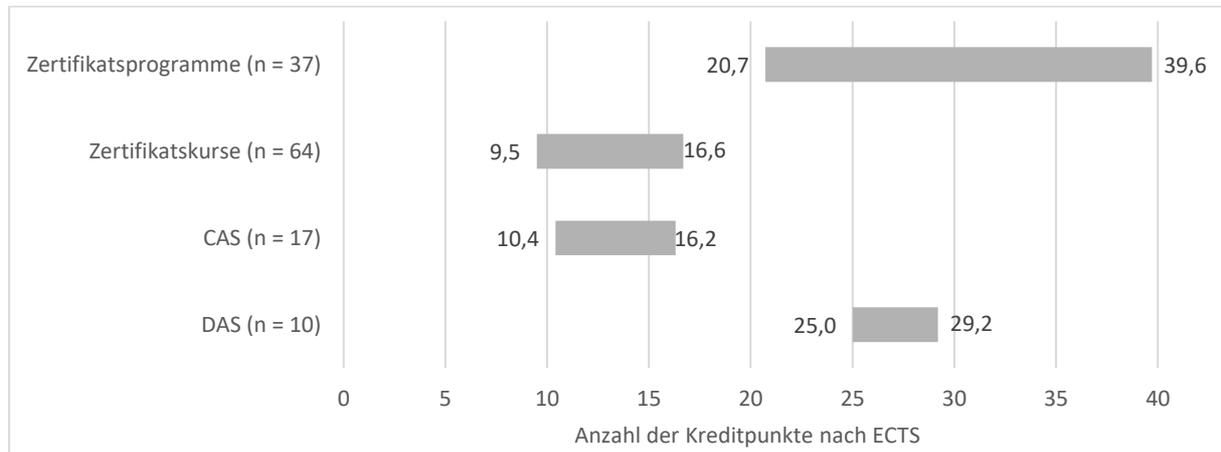


Abbildung 16: Spannweite der Kreditpunkte für kürzere Angebotsformate in Weiterbildungsstudiengängen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Durchschnittswerte

Frageformulierung: „Wie breit ist die Spannweite der Kreditpunkte, die für kürzere Angebotsformate innerhalb des von Ihnen betreuten Studiengangs/der von Ihnen betreuten Studiengänge vergeben werden?“

Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Angebotstypen, hier mittels des Indikators der vergebenen Kreditpunkte operationalisiert, gibt es also deutliche Unterschiede zwischen den berufsbegleitenden Studiengängen und den Zertifikatsangeboten. Aber auch zwischen den Kurzformaten sind entscheidende Unterschiede festzustellen. Aus mehreren Modulen aufgebaute Zertifikatsprogramme weisen einen deutlich größeren Umfang auf als Einzelmodule bzw. Zertifikatskurse. Dabei sind keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Angeboten im Bund-Länder-Wettbewerb und den Ergebnissen der deutschlandweiten Befragungen festzustellen. Die einzelnen Angebotstypen haben in etwa den gleichen Umfang, obwohl es leichte Unterschiede z. B. bei Zertifikatskursen gibt, die im Bund-Länder-Wettbewerb einen etwas geringeren Umfang zu haben scheinen. Erwähnenswert sind zudem die Ergebnisse für die neueren Zertifikatsangebote des Typs CAS und DAS. Hier entsprechen die vergebenen Kreditpunkte in Deutschland weitgehend den schweizerischen Vorgaben (Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten [CRUS], Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz [KFH] & Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP], 2011). Unterschiede sind aber dennoch vorhanden, etwa bei den DAS. Während deren Umfang nach den schweizerischen Vorgaben zwischen 30 und 60 Kreditpunkten liegt, ergibt die Befragung in Deutschland eher eine Spannweite von 20 bis 30 Kreditpunkten. Dies kann damit zusammenhängen, dass in Deutschland – anders als in der Schweiz, wo diese Abschlussystematik der wWB seit langer Zeit etabliert ist – noch kein verbindliches Rahmenwerk für diese Angebote existiert und erst in jüngerer Zeit entsprechende Empfehlungen durch die DGWF (2018) ausgesprochen worden sind. Werden allerdings die CAS und DAS hinsichtlich ihres Umfangs mit den Zertifikatskursen und -programmen verglichen, so zeigt sich in der Regel eine deutlich kleinere Spannweite der CAS und DAS. Dies weist trotz der bislang noch fehlenden Rahmenvorgaben auf eine homogenere Angebotsstruktur und damit auf eine strukturierende Wirkung der Abschlussystematik nach schweizerischem Vorbild in Deutschland hin.

## 5.2 Bachelor- und Masterniveau

Die wWB in Deutschland wurde lange Zeit als postgraduale Bildung verstanden, die einen Studienabschluss voraussetzte (vgl. Kapitel 3). Mit der Implementierung des Bologna-Prozesses im europäischen Hochschulraum und im Zuge der Umgestaltung der deutschen Studiengänge in ein Bachelor- und Mastersystem fand sich daher auch die wWB zunächst verstärkt im konsekutiven Masterbereich wieder. Infolge der bereits diskutierten Öffnung der wWB für neue, heterogene Zielgruppen, die eines der zentralen Ziele des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist, wurden zunehmend auch Angebote für beruflich qualifizierte Personen entwickelt, die noch keinen Hochschulabschluss besitzen oder ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife eine wWB aufnehmen möchten. Für beide Zielgruppen sind insbesondere wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Bachelor-Niveau relevant (Nickel & Thiele, 2020, S. 33–34; Nickel, Thiele & Leonowitsch, 2020, S. 32–34).

Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, einen Blick auf die Verteilung der Weiterbildungsangebote im Bund-Länder-Wettbewerb und darüber hinaus auf die deutschlandweite Verteilung der Weiterbildungsangebote nach Studienniveau zu werfen. Dies kann auch einen Hinweis darauf geben, wie weit die Öffnung der wWB für ein möglichst vielfältiges Zielgruppenspektrum bereits vorangeschritten ist. Zudem werden mögliche Unterschiede in der Ausrichtung zwischen berufsbegleitenden Studiengängen und Kurzformaten sichtbar. Zu diesem Zweck beginnt Abbildung 17 mit der Darstellung der Verteilung der Angebote des Bund-Länder-Wettbewerbs auf das Bachelor- und Masterniveau.

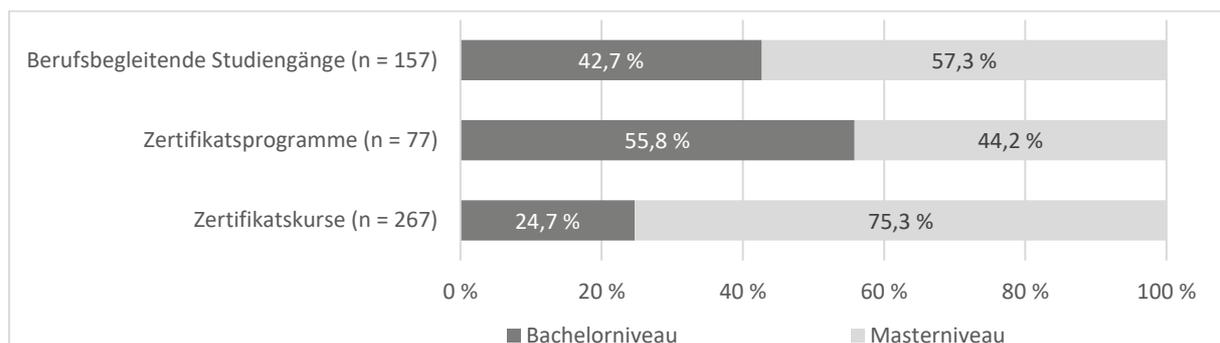


Abbildung 17: Angebotstypen im Bund-Länder-Wettbewerb auf Bachelor- und Masterniveau

Quelle: Online-Befragung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl der Angebote; Durchschnittswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welchem Typus ordnen Sie das Angebot zu?“

Es wird dabei ersichtlich, dass sowohl für berufsbegleitende Studiengänge (42,7 % Bachelor- und 57,3 % Masterniveau) als auch für Zertifikatsprogramme (55,8 % Bachelor- und 44,2 % Masterniveau) das Verhältnis relativ ausgeglichen ist. Hier ist also keine Konzentration von Weiterbildungsangeboten auf das Masterniveau erkennbar. Anders sieht es bei den Zertifikatskursen aus, die nur zu 24,7 Prozent dem Bachelorniveau zugeordnet werden und zu 75,3 Prozent dem Masterniveau. Gerade die kurzen Zertifikatsangebote sind demnach möglicherweise zur gezielten beruflichen Spezialisierung gedacht, während die umfassenderen Zertifikatsprogramme und Studiengänge mutmaßlich erst ein bestimmtes, grundlegendes Qualifikationsniveau sichern sollen.

Die Befragungsergebnisse der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen zeigen dagegen keine deutlichen Unterschiede zwischen den Angebotstypen. Die Betrachtung der Zahlen aus Abbildung 18 ergibt zudem ein insgesamt vom Wettbewerbskontext abweichendes Bild. Es gilt allerdings zu beachten, dass es in dieser Befragung Angebote gibt, die weder dem Bachelor- noch dem Masterniveau zugeordnet werden konnten und dass andererseits die Befragten gebeten wurden, Einschätzungen zur prozentualen Verteilung für die gesamten Angebote eines Typs zu geben, anstatt wie in der PFA einzelne Angebote exakt zu erfassen. Es handelt sich dabei also nur um Schätzwerte mit zum Teil geringen Fallzahlen.

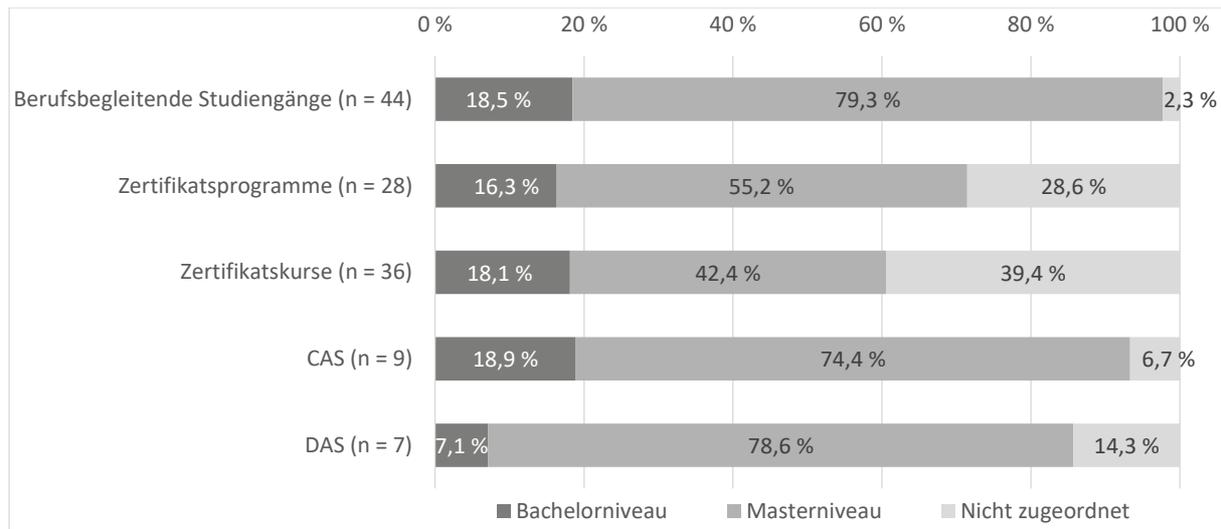


Abbildung 18: Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen auf Bachelor- und Masterniveau

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Durchschnittswerte in Prozent

Frageformulierung: „Wie verteilten sich die unterschiedlichen Angebotstypen im Jahr 2018 anteilmäßig auf das Bachelorniveau und das Masterniveau?“ (Bitte Schätzwerte in Prozent angeben)

Hierbei zeigt sich dennoch ein deutliches Übergewicht von Angeboten, die dem Masterniveau zugeordnet werden. Dies gilt in unterschiedlichem Ausmaß für alle Angebotstypen. Besonders berufsbegleitende Studiengänge (79,3 %), DAS (78,6 %) und CAS (74,4 %) sind überwiegend auf Masterniveau zu finden. Die Anteile der Angebote auf Bachelorniveau sind dagegen – anders als im Bund-Länder-Wettbewerb – deutlich geringer und relativ konstant über die Angebotstypen hinweg, liegen jedoch niemals höher als 18,9 Prozent. Auffällig sind zudem die Unterschiede bei den nicht zugeordneten Angeboten. Diese sind für Zertifikatsangebote mit 39,4 Prozent für Zertifikatskurse und 28,6 Prozent für Zertifikatsprogramme besonders hoch. Dies könnte erneut auf die Nutzung dieser Kurzformate für die gezielte berufliche Weiterqualifikation ohne eine Anbindung an Studiengänge oder Studienniveaus hindeuten und unterstreicht die scheinbar größere Heterogenität dieser Angebotstypen im Vergleich zu berufsbegleitenden Studiengängen oder auch den strukturierteren CAS- und DAS-Angeboten.

Deutschlandweit haben die hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen also deutlich weniger Angebote auf Bachelorniveau als dies im Bund-Länder-Wettbewerb der Fall ist. Dies lässt sich möglicherweise durch den Wettbewerbskontext und die mit dem Bund-Länder-Wettbewerb zusammenhängende Zielsetzung erklären. Der Bund-Länder-Wettbewerb setzt einen besonderen Fokus auf niedrigschwellige Angebote, die etwa auch für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) studierbar und damit häufiger dem Bachelorniveau zugeordnet sind. Die erkennbare Öffnung der wWB, die durch den Bund-Länder-Wettbewerb angeregt werden soll, scheint demnach im deutschen wissenschaftlichen Weiterbildungsmarkt noch nicht so weit fortgeschritten zu sein.

### 5.3 Zielgruppen

Ein wichtiges Argument für die Bedeutung von Kurzformaten im Rahmen der Öffnung der hochschulischen (Weiter-)Bildung ist deren Ausrichtung auf sogenannte heterogene Zielgruppen. Dies liegt daran, dass kürzere Zertifikatsangebote, die im Rahmen von Studiengängen oder separat studierbar sind, annahmegemäß eher den Bedürfnissen von Studierenden entsprechen, die sich aus Berufstätigen oder Personen mit Familienpflichten zusammensetzen (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Dies hängt etwa mit ihrer größeren räumlichen und zeitlichen Flexibilität im Vergleich zu berufsbegleitenden Studiengängen zusammen oder mit der Möglichkeit, sich gezielt

einzelne berufsrelevante Qualifikationen anzueignen, ohne größere zeitliche Verpflichtungen einzugehen. Kurzformate können somit nicht nur flexibler, sondern auch passgenauer und stärker unmittelbar tätigkeitsbezogen zugeschnitten werden. Aus diesem Grund wird in diesem Abschnitt untersucht, welche Zielgruppen Kurzformate besonders ansprechen und ob es deutliche Unterschiede zu den Zielgruppen berufsbegleitender Studiengänge in der wWB gibt. Sprechen Zertifikatsangebote einzelne Zielgruppen möglicherweise stärker oder weniger stark an oder lässt sich eine insgesamt größere Diversität hinsichtlich der Zielgruppen von Kurzformaten erkennen?

Zu diesem Zweck werden erneut die Erhebungsdaten des Bund-Länder-Wettbewerbs herangezogen. Wie bereits erläutert, soll dieser sich besonders für die Öffnung der wWB für heterogene Zielgruppen einsetzen und daher auch vor allem Personenkreise ansprechen, die bislang weniger im Fokus der Hochschulbildung waren, wie z. B. Berufstätige, Menschen mit Familienpflichten oder Studieninteressierte ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife<sup>12</sup> (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Abbildung 19 fasst diese Ergebnisse zusammen. Aufgeschlüsselt nach 13 unterschiedlichen Zielgruppen wurde hier gefragt, welche dieser Personenkreise mit den im Wettbewerbskontext entstandenen Angeboten erreicht worden sind. Differenziert wird dabei nach berufsbegleitenden Studiengängen sowie nach Zertifikatsprogrammen und Zertifikatskursen. Auf die Darstellung von CAS und DAS wird aufgrund der geringen Fallzahlen an dieser Stelle verzichtet. Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse als Netzdiagramm erlaubt einen raschen Überblick sowie Vergleich zwischen den Angebotstypen und zeigt auf, wo Unterschiede hinsichtlich der erreichten Zielgruppen sichtbar werden.

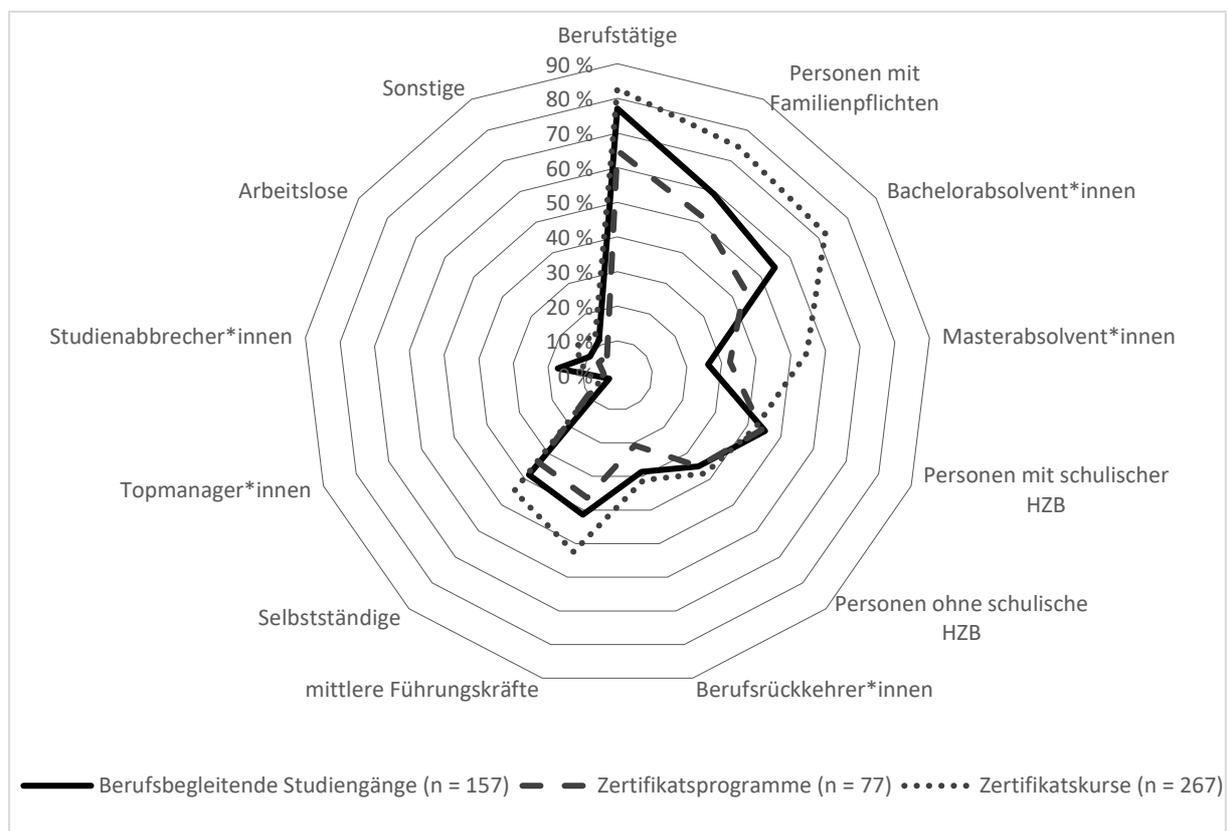


Abbildung 19: Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus im Bund-Länder-Wettbewerb

Quelle: Online-Befragung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl der Angebote; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppe(n) haben Sie mit dem Angebot bislang erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich)

<sup>12</sup> Siehe auch die Präambel der Bund-Länder-Vereinbarung zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abzurufen unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung>

Somit ist erkennbar, dass die Gruppe der Berufstätigen mit Abstand am häufigsten in allen Angebotstypen vertreten ist. Besonders häufig (82,8 %) wird sie von Zertifikatskursen erreicht, etwas weniger häufig von berufsbegleitenden Studiengängen (77,1 %) und Zertifikatsprogrammen (64,9 %). Personen mit Familienpflichten gehören ebenfalls zu einer häufig erreichten Zielgruppe, wobei auch bei diesem Personenkreis Zertifikatskurse an erster Stelle stehen (74,5 %). Deutliche Unterschiede zwischen Kurzformaten und berufsbegleitenden Studiengängen zeigen sich bei den Bachelor- und Masterabsolvent\*innen, die besonders stark von Zertifikatskursen erreicht werden. Auch Arbeitslose, Selbstständige und Topmanager\*innen werden auf insgesamt niedrigem Niveau von Zertifikatskursen etwas häufiger erreicht als von berufsbegleitenden Studiengängen, während Studienabbrecher\*innen verstärkt von berufsbegleitenden Studiengängen angesprochen werden. Abgesehen davon zeigen sich jedoch keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der erreichten Zielgruppen zwischen den Zertifikatsangeboten und den berufsbegleitenden Studiengängen. Eine größere Heterogenität der Zielgruppen in den kurzen Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt sich nur in Einzelfällen.

Eine ähnliche Fragestellung auf Basis der gleichen Zielgruppen und Angebotstypen erfolgte in der Befragung der Verantwortlichen von Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen. Die Ergebnisse veranschaulicht das Netzdiagramm in Abbildung 20. Dabei offenbart sich eine noch stärkere Ausrichtung der Angebote auf die Zielgruppe der Berufstätigen als im Bund-Länder-Wettbewerb. Nahezu alle Angebote, egal welchen Typs, erreichen Berufstätige. Personen mit Familienpflichten werden dagegen in ähnlichem Umfang wie im Bund-Länder-Wettbewerb angesprochen, allerdings von Zertifikatskursen (66,7 %) ähnlich häufig wie von berufsbegleitenden Studiengängen (64 %). Auch die festgestellten Unterschiede bei Bachelorabsolvent\*innen zwischen den Angebotstypen zeigen sich nicht mehr, stattdessen werden sie hier sogar etwas häufiger von berufsbegleitenden Studiengängen erreicht (78 %). Häufiger erreichen Kurzformate dagegen Personen mit und ohne schulische HZB, was auf eine stärkere Ausrichtung oder Attraktivität der Angebote auf Personen hinweist, die noch keinen Studienabschluss besitzen oder etwa mit beruflichen Qualifikationen wWB wahrnehmen. Zudem fällt im Vergleich zum Bund-Länder-Wettbewerb die deutlich stärkere Ausrichtung der Angebote auf Selbstständige und mittlere Führungskräfte auf. Hier zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Angebotstypen (mittlere Führungskräfte werden etwas seltener durch Zertifikatskurse erreicht, Selbstständige seltener durch berufsbegleitende Studiengänge). Deutlich wird aber auch die stärkere Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auf Personen, die möglicherweise für die marktwirtschaftlich organisierte wWB besonders attraktiv sind und die sich gezielt in bereits bestehenden Arbeitsverhältnissen beruflich qualifizieren wollen, wie die Ausrichtung fast jeden Angebots auf Berufstätige allgemein zeigt. Insgesamt betrachtet ist jedoch festzuhalten, dass es auch hier zwischen den Kurzformaten und den berufsbegleitenden Studiengängen nur in einzelnen Fällen größere Unterschiede in der Zielgruppenerreichung gibt. Von einer deutlich unterschiedlichen oder breiter gestreuten Ausrichtung auf heterogene Zielgruppen kann kaum gesprochen werden.

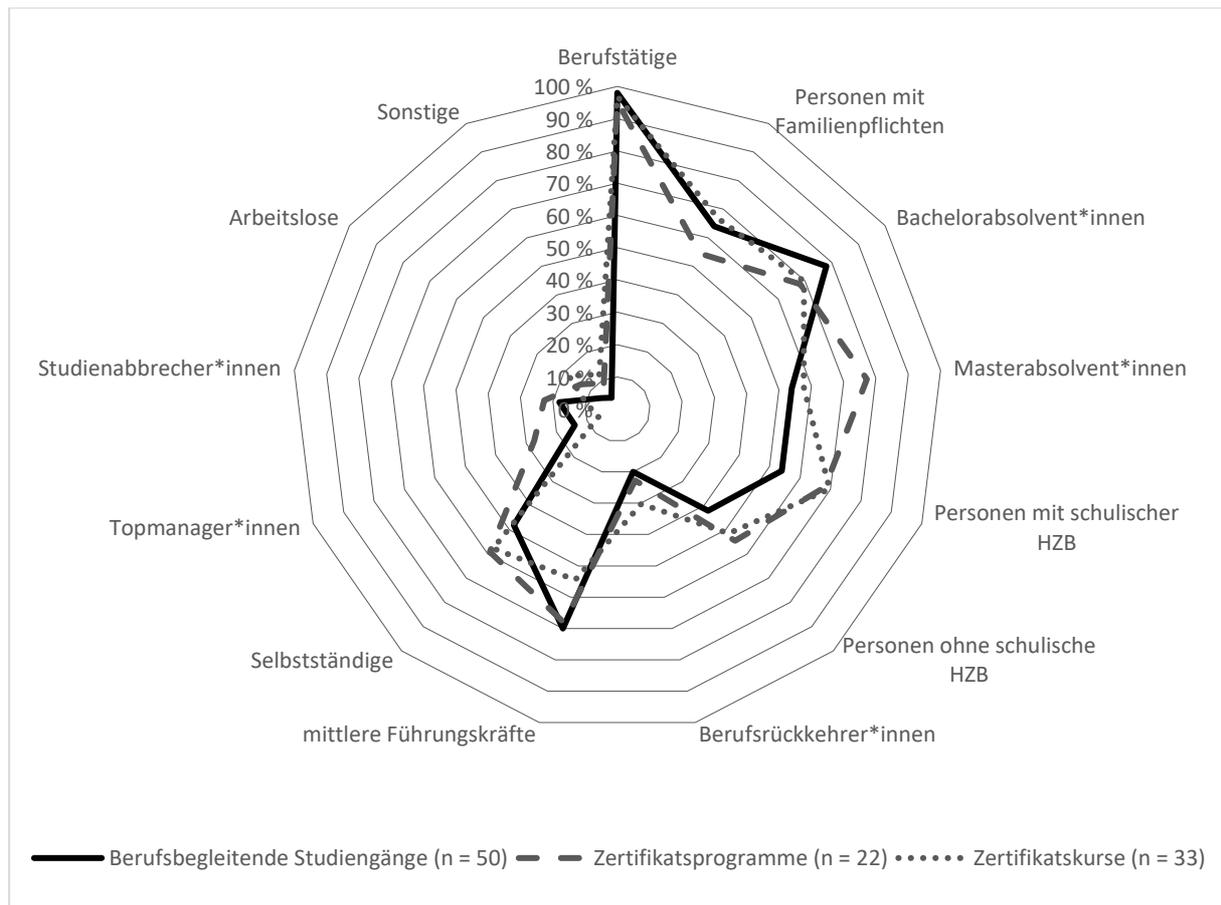


Abbildung 20: Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppen wurden 2018 durch das Angebot/die Angebote des Typs [Angebotstyp] erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich)

Auch die Studiengangsverantwortlichen, die bereits Kurzformate zur Flexibilisierung ihrer Studiengänge einsetzen, wurden gefragt, für welche Zielgruppen diese Kurzformate ihrer Erfahrung nach besonders attraktiv sind. Diese Fragestellung ist notwendigerweise allgemeiner gehalten und erlaubt auch keinen direkten Vergleich zwischen Studiengängen und Kurzformaten. Sie gibt jedoch weitere Hinweise darauf, wie heterogen die jeweiligen Zielgruppen in Bezug auf Kurzformate tatsächlich sind. Abbildung 21 zeigt die Ergebnisse auf Basis der bereits zuvor differenzierten Zielgruppen. Mit weitem Abstand sehen die Befragten auch hier die Berufstätigen als primäre Zielgruppe von Kurzformaten (88,3 %). Danach folgen in ähnlicher Konstellation zu den vorherigen Ergebnissen Personen mit Familienpflichten (45,9 %) und mittlere Führungskräfte (42,3 %). Selbstständige (33,3 %), Bachelorabsolvent\*innen (30,6 %), Masterabsolvent\*innen (23,4 %) und Berufsrückkehrer\*innen (21,6 %) bilden die mittlere Gruppe. Arbeitslose sowie Studienabbrecher\*innen bilden mit 6,3 Prozent bzw. 4,5 Prozent die Schlusslichter der Zielgruppen für Kurzformate. Auch Personen mit und ohne schulische HZB, die in der Befragung der Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen bei den Kurzformaten häufiger als bei den berufsbegleitenden Studiengängen zu den erreichten Zielgruppen für Zertifikatskurse und -programme genannt wurden, weisen hier nur geringe Werte von 11,7 Prozent und 16,2 Prozent auf. Es zeigt sich also erneut der starke Fokus auf Berufstätige allgemein und verschiedene Gruppen von Berufstätigen wie Selbstständige, die als Hauptzielgruppen für Kurzformate genannt werden. Personen mit Familienpflichten spielen jedoch ebenfalls eine wichtige Rolle in allen drei Befragungen.

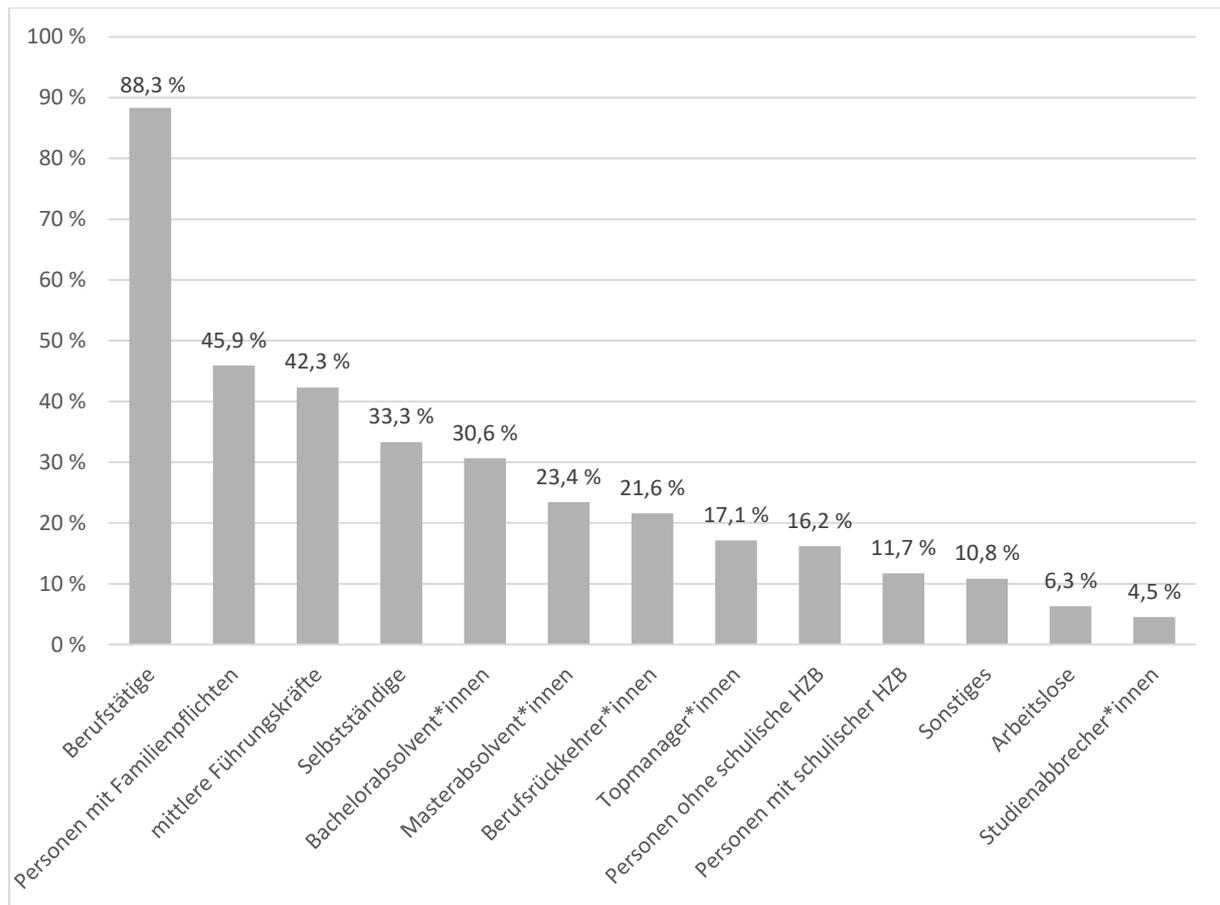


Abbildung 21: Zielgruppenbezogene Attraktivität von Kurzformaten aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 111; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Für welche Zielgruppen sind kürzere Angebotsformate Ihrer Erfahrung nach besonders attraktiv?“ (Mehrfachantworten möglich)

Große Unterschiede zwischen Kurzformaten und berufsbegleitenden Studiengängen hinsichtlich der erreichten und erwarteten Zielgruppen sind allerdings weder bezüglich einzelner Zielgruppen noch in der generellen Streuung der Antworten ersichtlich. Dies zeigen auch die Variationskoeffizienten<sup>13</sup> der Streuung für die einzelnen Angebotstypen, die für die Angebote der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen errechnet wurden. Die relative Streuung liegt für alle Angebotstypen relativ nahe beieinander und ist für berufsbegleitende Studiengänge (Variationskoeffizient  $V \approx 0,67$ ) sogar etwas höher als für Zertifikatskurse ( $V \approx 0,61$ ) und Zertifikatsprogramme ( $V \approx 0,55$ ). Kurzformate erreichen damit keine breitere Zielgruppe als berufsbegleitende Studiengänge.

## 5.4 Fachliche Ausrichtung

Angebote der wWB lassen sich in der Regel einer oder mehreren Fachrichtung(en) zuordnen, die als Fach- bzw. Wissenschaftsdisziplinen an Hochschulen gelehrt werden. Dies gilt auch für Angebote, die nicht direkt einem bestimmten Studiengang zugeordnet sind. Zudem können Angebote interdisziplinär ausgerichtet sein, d. h. mehrere Fachrichtungen kombinieren. Neben der allgemeinen Frage, welche fachliche Ausrichtung die Angebote der bundesweiten wWB in den Befragungen aufweisen, wird konkret die Frage des Unterschieds zwischen berufsbegleitenden Studiengängen und Zertifikatsangeboten bzw. Kurzformaten gestellt. Sind Unterschiede zwischen den

<sup>13</sup> Relatives Streuungsmaß, das die Standardabweichung einer Verteilung in Prozent des arithmetischen Mittelwerts angibt ( $V = \frac{s}{\bar{x}} * 100$ ). Erlaubt den Vergleich der Streuung von verschiedenen Verteilungen mit unterschiedlichen Mittelwerten.

Angebotstypen hinsichtlich der fachlichen Ausrichtung erkennbar, die sich etwa bezüglich der Zielgruppenausrichtung oder der stärker unmittelbar berufsqualifizierenden Perspektive ergeben, die die Teilnahme an Kurzformaten möglicherweise mit sich bringt?

Wie bereits in den bisherigen Abschnitten wird zunächst von den empirischen Beobachtungen hinsichtlich des Bund-Länder-Wettbewerbs ausgegangen. Im Rahmen der PFA 2019 wurde hier die fachliche Ausrichtung der jeweiligen im Bund-Länder-Wettbewerb entstandenen Angebote erfragt. Dies erlaubt die Unterscheidung der fachlichen Ausrichtung differenziert nach Angebotstyp. Im Ergebnis zeigt sich zunächst, dass ein wesentlicher Teil der entwickelten Angebote nicht einer, sondern mehreren Fachrichtungen zugeordnet wird. Für die Angebote der 2. WR (für die die Frage nach der Interdisziplinarität gestellt wurde) ergibt sich ein Gesamtanteil der Angebote, die interdisziplinär gestaltet sind, von etwa 43,7 Prozent (Nickel & Thiele, 2020). Allerdings gibt es hinsichtlich der Angebotstypen deutliche Unterschiede. Berufsbegleitende Studiengänge sind etwa zu 40,7 Prozent interdisziplinär ausgelegt, während der Anteil bei Zertifikatsprogrammen 48,1 Prozent beträgt und bei den CAS und DAS sogar 92,5 Prozent. Bei den Zertifikatskursen ist der Anteil mit 25,9 Prozent am niedrigsten. Kurzformate sind demnach nicht häufiger interdisziplinär ausgerichtet als längere Formate. Vielmehr sind es gerade die Zertifikatskurse, die im Bund-Länder-Wettbewerb am häufigsten einem Fach zugeordnet werden und die CAS- und DAS-Angebote am seltensten. Ein Trend hinsichtlich der Länge der Angebote und der Interdisziplinarität ist im Bund-Länder-Wettbewerb demnach nicht zu erkennen. In der Befragung der 1. WR gab es keine entsprechende Fragestellung nach der Interdisziplinarität der Angebote. Abbildung 22 nimmt daher konkret Bezug auf die Angebote, die im Bund-Länder-Wettbewerb einem Fach zugeordnet sind, wobei interdisziplinäre Angebote aus der 1. WR unter Umständen in der Kategorie „Sonstiges“ angegeben wurden.

Aufgrund der daraus folgenden sehr geringen Fallzahlen bei CAS und DAS wird hier nur die fachliche Ausrichtung von berufsbegleitenden Studiengängen, Zertifikatsprogrammen und Zertifikatskursen betrachtet. Es fällt für alle Angebotstypen auf, dass sich die Angebote sehr ungleichmäßig auf die verschiedenen Fachdisziplinen verteilen. Der überwiegende Teil der Angebote kommt aus den Fachdisziplinen Ingenieurwissenschaften und Pflege/Gesundheit. 33,1 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge, 28,8 Prozent der Zertifikatsprogramme und 20,1 Prozent der Zertifikatskurse sind den Ingenieurwissenschaften zugeordnet. Im Bereich Pflege/Gesundheit dominieren dagegen die Zertifikatsprogramme mit 23,1 Prozent, gefolgt von den berufsbegleitenden Studiengängen mit 17,3 Prozent und den Zertifikatskursen mit 14,4 Prozent. Es folgen die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Pädagogik und Informatik in mittlerer Stellung, während die restlichen Fachdisziplinen nur wenige oder gar keine Angebote auf sich vereinen können. In den Wirtschaftswissenschaften und in der Informatik werden besonders häufig Zertifikatskurse angeboten. In den Sozialwissenschaften und der Pädagogik gibt es hinsichtlich der Angebotstypen dagegen kaum Unterschiede.

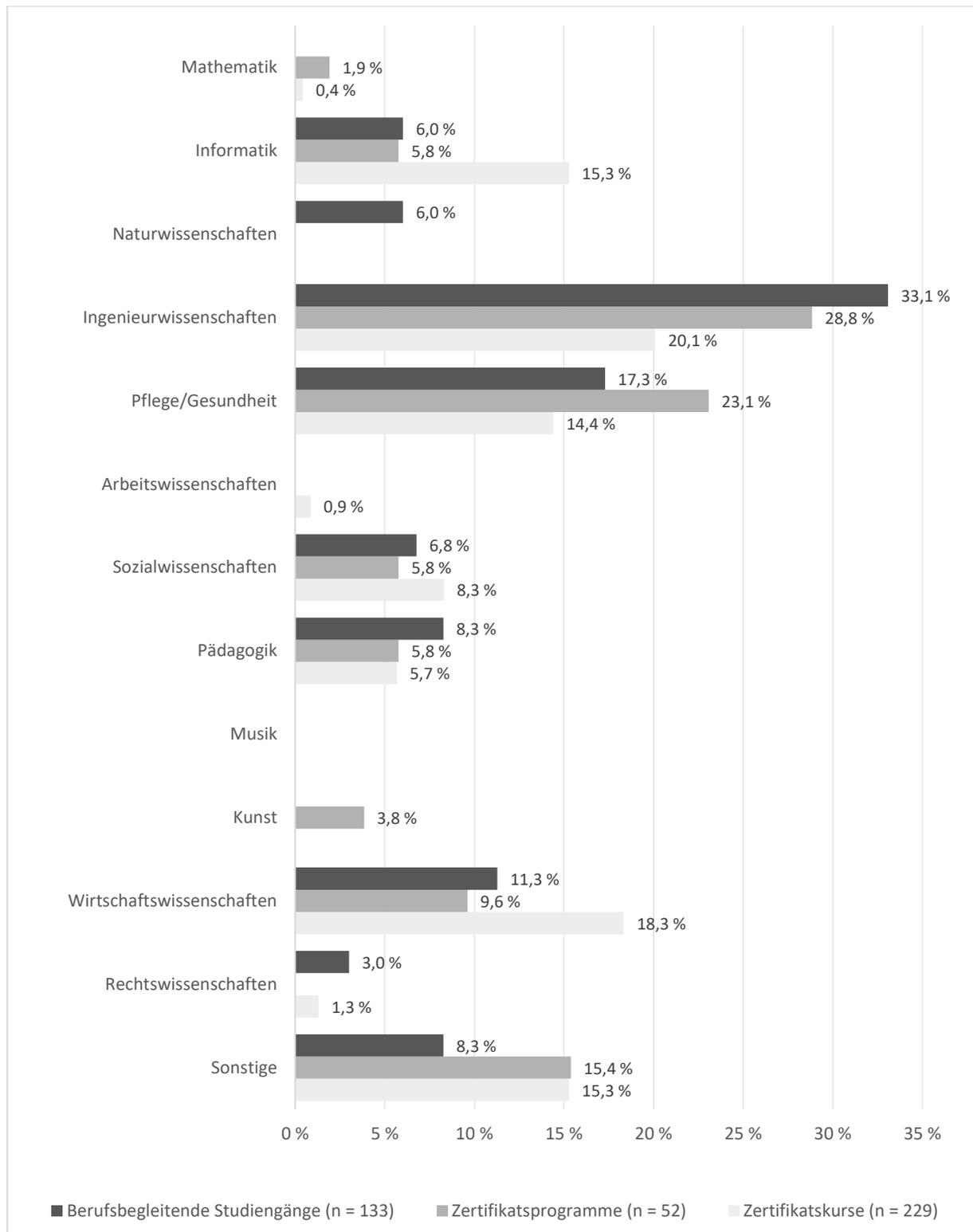


Abbildung 22: Fachliche Ausrichtung der Angebotstypen im Bund-Länder-Wettbewerb

Quelle: Online-Befragung der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019  
n = Anzahl der Angebote; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Um welche fachliche Ausrichtung handelt es sich bei dem Angebot konkret?“

Der Vergleich der Zahlen aus dem Bund-Länder-Wettbewerb mit denen der Weiterbildungseinrichtungen an deutschen Hochschulen ergibt hinsichtlich der Fächerstrukturen ein anderes Bild (vgl. Abbildung 23).

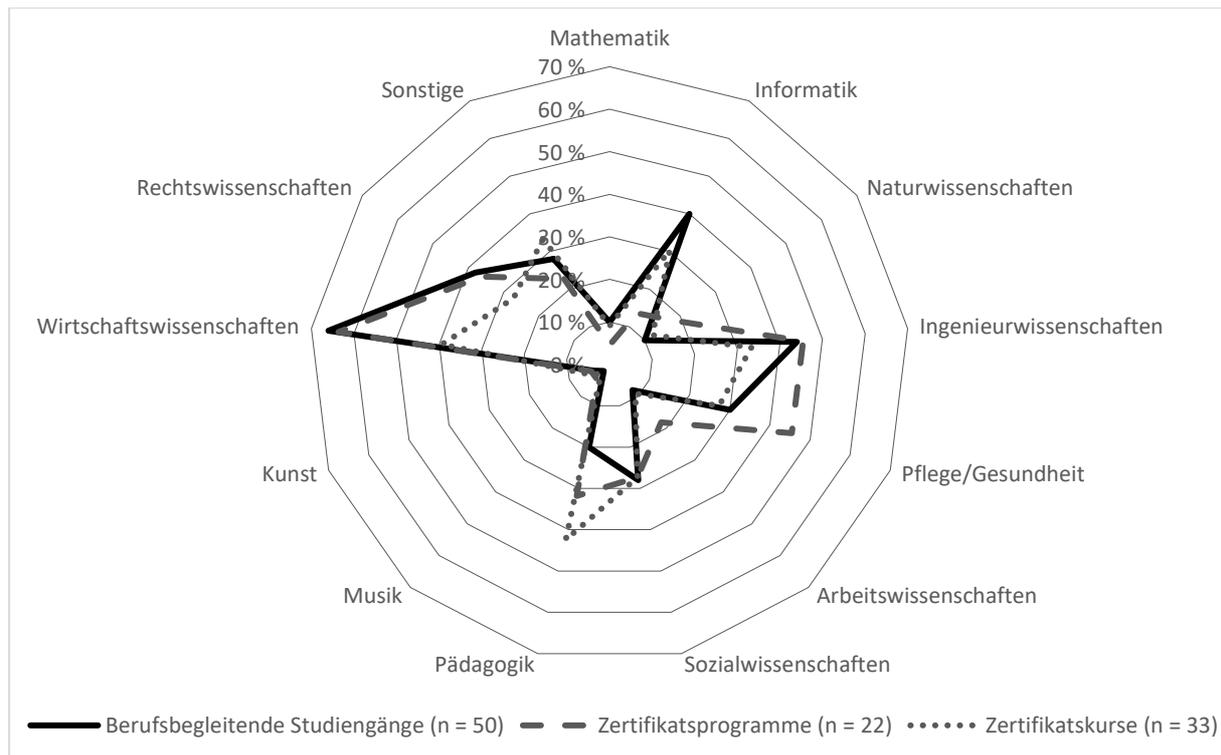


Abbildung 23: Fachliche Ausrichtung der Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche fachlichen Ausrichtungen besaßen das Angebot/die Angebote des Typs [Angebotstyp] im Jahr 2018?“ (Mehrfachantworten möglich)

Hier dominieren die Wirtschaftswissenschaften mit über 60 Prozent der Angebote bei berufsbegleitenden Studiengängen und Zertifikatsprogrammen, während die Zertifikatskurse mit etwas unter 40 Prozent zurückfallen. Kurzformate, besonders Zertifikatskurse, sind dagegen häufig im Fach Pädagogik zu finden, während im Bereich Pflege/Gesundheit die Zertifikatsprogramme dominieren. Informatik hat ebenfalls eine deutlich höhere Bedeutung als im Bund-Länder-Wettbewerb, wobei hier wiederum die Zertifikatsprogramme bezüglich der Anteile zurückfallen. In der Netzabbildung zeigen sich letztlich in den meisten Fachdisziplinen keine grundsätzlichen Unterschiede hinsichtlich der Angebotstypen und zwischen Studiengängen und Kurzformaten. Besonders auffallend ist die allgemein deutlich höhere Bedeutung der Fächer Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Pädagogik im Vergleich zum Bund-Länder-Wettbewerb. Für die Ansprache heterogener Zielgruppen und die Öffnung der Hochschulen scheinen diese Fächergruppen in der deutschlandweiten Befragung von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen eine geringere Rolle zu spielen. Es wird dagegen stärker auf Ingenieurwissenschaften und Pflegewissenschaften gesetzt, die möglicherweise besser auf beruflich qualifizierte Personen zugeschnitten sind.

Eine ähnliche auf die Fachrichtung zugeschnittene Frage wurde auch den Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen gestellt. In Abbildung 24 wird nicht zwischen einzelnen Angebotstypen differenziert, sondern die fachliche Ausrichtung jener Studiengänge gezeigt, in denen Kurzformate zur Flexibilisierung ihrer Angebote genutzt werden und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist. So kann geschaut werden, ob hier deutliche Unterschiede zwischen flexibilisierten Studiengängen und nicht flexibilisierten Studiengängen hinsichtlich der Fächerstruktur vorliegen.

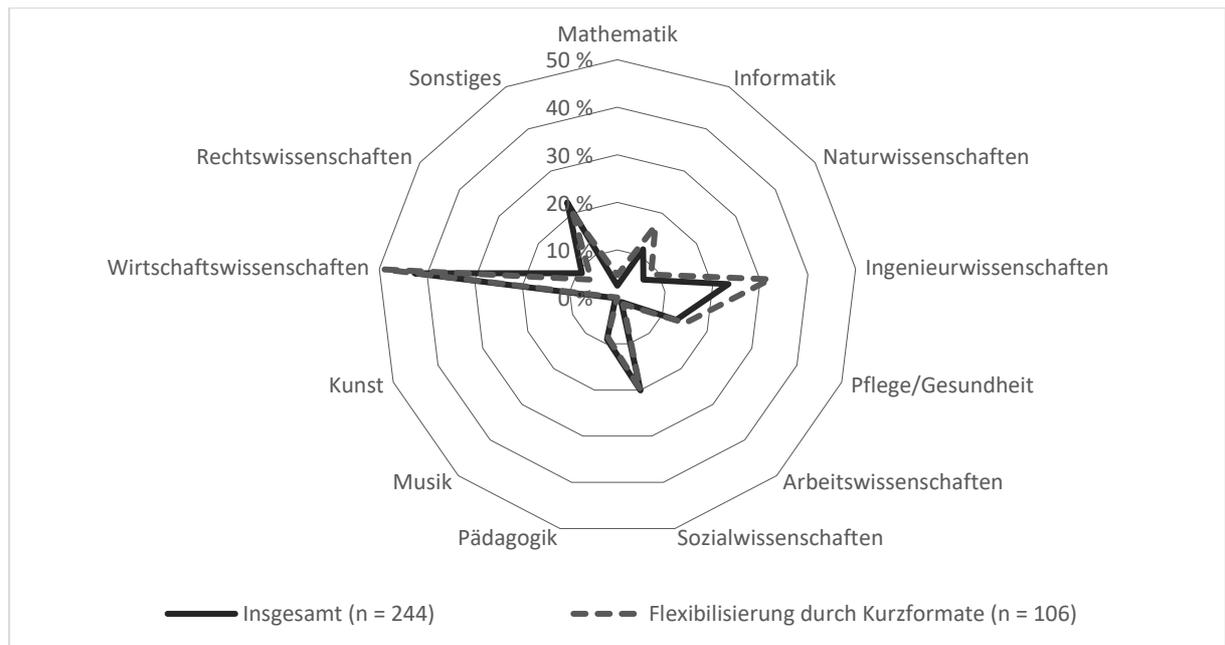


Abbildung 24: Fachliche Ausrichtung von Weiterbildungsstudiengängen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche fachliche(n) Ausrichtung(en) besitzt der von Ihnen betreute Studiengang/ die von Ihnen betreuten Studiengänge?“ (Mehrfachantworten möglich)

Wie in der Befragung der Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen bereits deutlich wurde, sind im Gegensatz zum Bund-Länder-Wettbewerb deutschlandweit die meisten Weiterbildungsstudiengänge im Bereich Wirtschaftswissenschaften zu finden, insgesamt 42,6 Prozent. Bei den Studiengängen, die durch Kurzformate flexibilisiert werden, sind es sogar 49,1 Prozent. Es folgen die Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften, ebenfalls häufiger bei jenen, die durch Kurzformate flexibilisiert werden, sowie die Sozialwissenschaften, wo keine Unterschiede sichtbar werden. In den Fachdisziplinen Pflege/Gesundheit sowie den sonstigen Fachrichtungen sind keine Unterschiede zu erkennen. Diese Befunde decken sich nicht mit denen aus Abbildung 23, in denen Zertifikatskurse in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften und Ingenieurwissenschaften eine geringere Rolle spielen.

Wie bei den Zielgruppen ergibt sich auch bei der fachlichen Ausrichtung kein kohärentes Bild. Eindeutig ist, dass sich die Fächerstrukturen der Angebote des Bund-Länder-Wettbewerbs und die der deutschlandweiten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote stark voneinander unterscheiden und dass es in den meisten Disziplinen keine wesentlichen Strukturunterschiede zwischen berufsbegleitenden Studiengängen und Kurzformaten gibt. Für einzelne Fächer kann jedoch nicht eindeutig festgestellt werden, ob sie stärker von Zertifikatskursen und Zertifikatsprogrammen geprägt sind als andere.

## 5.5 Relevanz bezogen auf Gebühreneinnahmen und Anzahl der Teilnehmenden

Die Nutzung von Kurzformaten im Bund-Länder-Wettbewerb und darüber hinaus sowie die Bedeutung dieser Zertifikatsangebote in den Portfolios von Einrichtungen der wWB in Deutschland war das Thema von Kapitel 4. Dabei konnte eindeutig gezeigt werden, dass Kurzformate keineswegs nur eine wettbewerbsspezifische Entwicklung darstellen, sondern mittlerweile bundesweit die Anzahl der berufsbegleitenden Studiengänge deutlich übersteigen. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Kurzformate, zumal wenn sie bereits Teil eines berufsbegleitenden Studiengangs sind, auch aufgrund ihres geringen Umfangs und ihrer leichteren Überführung in den Regelbetrieb eine höhere Anzahl als Studiengänge aufweisen. Um die Bedeutung von Kurzformaten in der bundesweiten wWB vertieft zu erörtern, wurden daher die Verantwortlichen für Weiterbildungseinrichtungen

an deutschen Hochschulen gefragt, wie hoch die Relevanz der jeweiligen Angebotstypen in der Einrichtung bezogen auf die Zahl der Teilnehmenden und die Gebühreneinnahmen war. Da diese Frage nicht im Bund-Länder-Wettbewerb gestellt wurde, ist hier kein Vergleich möglich. Es handelt sich vielmehr um einen Zusatzaspekt, der sich nur auf die gesamtdeutsche Ebene bezieht.

Dabei wurden keine exakten Zahlen erfasst, sondern die Befragten sollten lediglich eine Einschätzung zur Relevanz der unterschiedlichen Angebotstypen für die betreute Einrichtung geben. Hier wurden nur die Verantwortlichen befragt, welche zuvor angegeben hatten, die jeweiligen Angebotstypen im Portfolio ihrer Einrichtung zu haben. Die Ergebnisse fasst Abbildung 25 zusammen. Die Einschätzungen für die Relevanz hinsichtlich der Gebühreneinnahmen und der Zahl der Teilnehmenden in den Angeboten der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen sind nebeneinandergestellt worden. Die beiden Graphen, die durch die Errechnung der Durchschnittswerte entstehen, weisen dabei einen auffällig ähnlichen Verlauf auf.

Bezogen auf die Gebühreneinnahmen werden vor allem die berufsbegleitenden Studiengänge am häufigsten als überdurchschnittlich relevant angesehen (Durchschnittswert: 1,4). Zertifikatsprogramme, Zertifikatskurse und CAS erfahren dagegen eine eher durchschnittlich relevante Einschätzung (Durchschnittswerte je 2,1), ähnlich wie DAS, die mit einem Durchschnittswert von 2,4 allerdings noch etwas darunterliegen. Hinsichtlich der Gebühreneinnahmen zeigen die deutlichen Unterschiede zwischen den berufsbegleitenden Studiengängen und den verschiedenen Typen von Kurzformaten also, dass für die Einnahmesituation der Einrichtungen weiterhin die Studiengänge am relevantesten sind, auch wenn sie hinsichtlich ihres quantitativen Anteils im Gesamtportfolio hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen mittlerweile eine Minderheit darstellen (vgl. Kapitel 4.2.1).

In eine ähnliche Richtung weisen die Befunde hinsichtlich der Teilnehmendenzahlen. Auch hier sind es die berufsbegleitenden Studiengänge, die am häufigsten als überdurchschnittlich relevant angesehen werden (Durchschnittswert: 1,6). Es folgen erneut die Zertifikatsprogramme und Zertifikatskurse gleichauf mit einer durchschnittlichen Relevanz (Durchschnittswerte je 2,1), ehe die CAS (Durchschnittswert: 2,3) und DAS (Durchschnittswert: 2,7) hinsichtlich ihrer Relevanz abfallen. Die Werte weisen also für die Gebühreneinnahmen und für die Teilnehmendenzahlen den gleichen Trend auf.

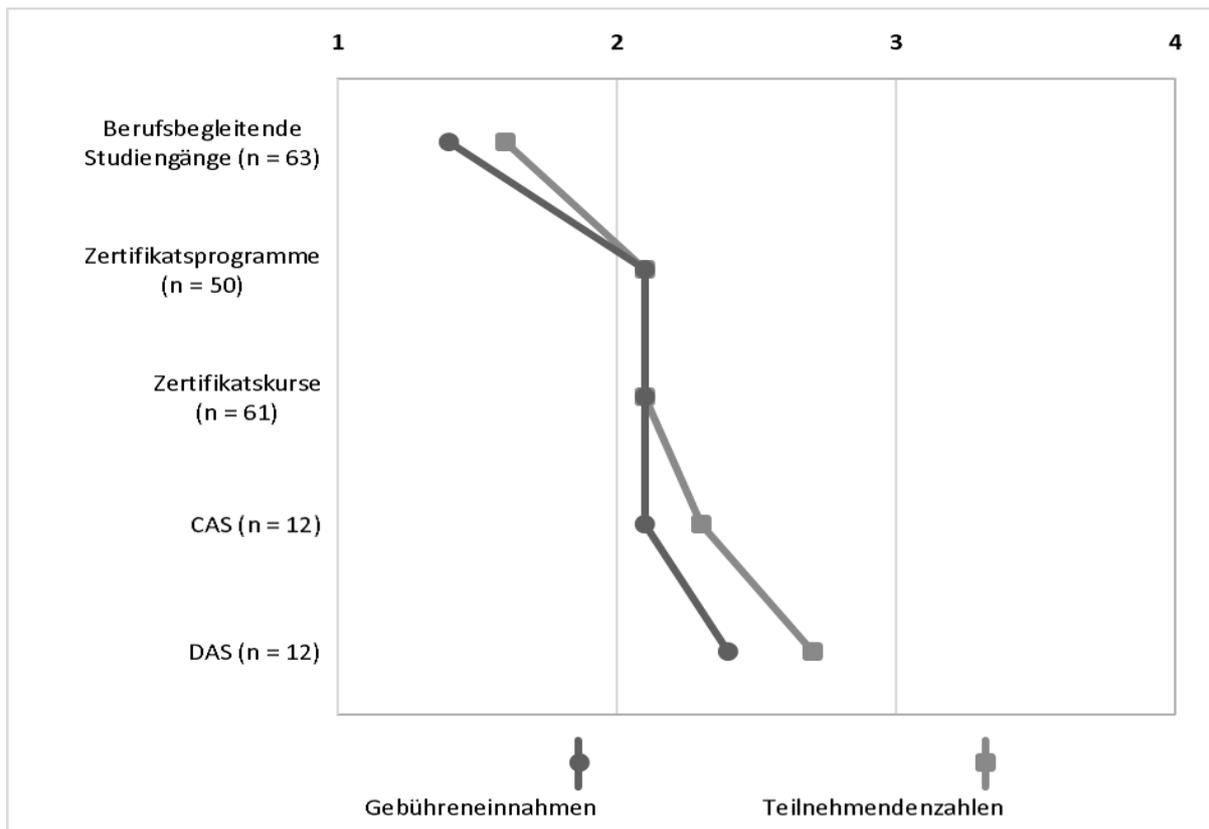


Abbildung 25: Relevanz der Angebotstypen für Gebühreneinnahmen und Teilnehmendenzahlen aus Sicht der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Durchschnittswerte

Frageformulierungen: „Wie relevant waren die Angebotstypen bezogen auf die Gebühreneinnahmen 2018?“

(Skala von 1 „Überdurchschnittlich“, 2 „Durchschnittlich“, 3 „Unterdurchschnittlich“, 4 „Gar nicht“) bzw. „Wie relevant waren die Angebotstypen bezogen auf die Anzahl der Teilnehmenden 2018?“ (identische Skala)

Dieses Ergebnis überrascht nach den bisherigen Erläuterungen, besonders denen in Kapitel 4. Trotz der mittlerweile dominierenden Anteile in den Angebotsstrukturen der wWB, sowohl im Bund-Länder-Wettbewerb als auch an den Weiterbildungseinrichtungen deutscher Hochschulen allgemein, sind Kurzformate offenbar für die betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Marktaktivität weniger wichtig als die klassischen Studiengänge. Studiengänge haben offenbar weiterhin höhere Teilnehmendenzahlen und bilden für die Anbieter die größere Einnahmequelle. Bei den Kurzformaten scheint es sich dagegen trotz der zahlenmäßigen Dominanz für die Anbieter noch eher um Nischenprodukte zu handeln. Von einer Dominanz der Kurzformate als die neuen wichtigsten Formate der wWB in Deutschland kann offenbar noch nicht gesprochen werden. Zwischen den Kurzformaten selbst scheint es dagegen keine wesentlichen Unterschiede zu geben. Gerade Zertifikatsprogramme und -kurse werden als gleich relevant eingeschätzt, sowohl in Bezug auf die Gebühreneinnahmen als auch auf die Teilnehmendenzahlen. Dagegen scheint die Relevanz der neuen Zertifikatsformen CAS und besonders DAS noch nicht so groß. Hier scheinen neben den Teilnehmendenzahlen auch die Gebühreneinnahmen eine unterdurchschnittliche Rolle für die betrachteten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen zu spielen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass diese Formate noch relativ neu sind und besonders an Universitäten Verbreitung finden. Möglicherweise richten sie sich daher an einen vergleichsweise eingeschränkten Adressat\*innenkreis und haben für die Gesamtzahl der Teilnehmenden und Einnahmen nur eine geringe Bedeutung. Besonders die zeitintensiveren DAS werden in ihrer Relevanz von den Einrichtungen, die diese Formate anbieten, als unterdurchschnittlich eingeschätzt.

## 6 Einschätzungen zur zukünftigen Entwicklung

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Angebotsportfolios in der wWB und damit auch die Kurzformate in Zukunft entwickeln könnten. Die beiden deutschlandweiten Befragungen ermöglichen auf unterschiedliche Weise, hierzu gezielte Zusatzinformationen zu generieren. Eine vergleichbare Erhebung ist in den PFA des Bund-Länder-Wettbewerbs aufgrund der spezifischen Zielsetzung nicht durchgeführt worden, daher kann in diesem Punkt keine Gegenüberstellung der Ergebnisse erfolgen. Stattdessen wird hier ein allgemeines Bild der Einschätzungen hinsichtlich der Entwicklung von Kurzformaten vermittelt. Die Angaben sind zudem nicht als eine exakte Prognose zu verstehen, sondern als Stimmungsbild zur Perspektive von Kurzformaten von unmittelbar auf der operativen und Leitungsebene tätigen Expert\*innen der wWB an deutschen Hochschulen. Die Entwicklung dieser relativ neuen Formattypen sowie die dahinterstehenden Motive und Gründe wurden dabei mittels quantitativer Daten und im Rahmen des vorliegenden Berichts auch qualitativ, d. h. mittels offener Fragen und Auswertungsmethodik, vertieft.

So wurden die Verantwortlichen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, welche zuvor angegeben hatten, die jeweiligen Angebotstypen im Portfolio zu haben, gefragt, wie sie deren Nachfrageentwicklung an ihren Einrichtungen in den kommenden zehn Jahren einschätzen.

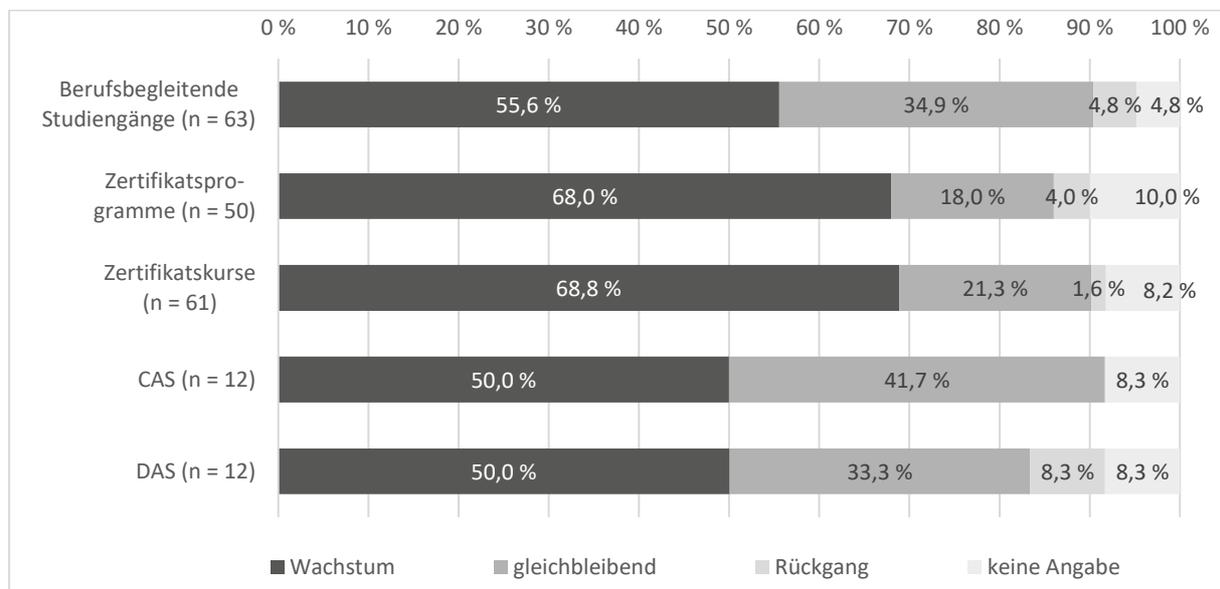


Abbildung 26: Nachfrageentwicklung in den kommenden zehn Jahren aus Sicht der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen

Quelle: Online-Befragung von Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = Anzahl befragter Personen; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Wie wird sich Ihrer Einschätzung nach die Nachfrage nach den unterschiedlichen Angebotstypen im Weiterbildungsprogramm Ihrer Einrichtung in den kommenden zehn Jahren entwickeln?“ (Skala von 1 „Nachfrage wird wachsen“, 2 „Nachfrage wird konstant bleiben“, 3 „Nachfrage wird sinken“, 4 „keine Angabe“)

Wie Abbildung 26 zeigt, sieht jeweils mindestens die Hälfte der Befragten für alle Angebotstypen im kommenden Jahrzehnt eine wachsende Nachfrage voraus. Dies kann als Zeichen von insgesamt optimistischen Wachstumsaussichten für die wWB an deutschen Hochschulen interpretiert werden. Die Verantwortlichen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen gehen somit von einer steigenden Relevanz der wWB als Baustein des deutschen Bildungssystems aus. Dabei differenzieren sie aber ihre Einschätzungen für die verschiedenen Angebotstypen. So sehen etwa 55,6 Prozent der Befragten ein Wachstum bei den berufsbegleitenden Studiengängen, bei den Zertifikatskursen und -programmen sind es sogar je 68 Prozent. Die Entwicklung der Zertifikatskurse und

-programme wird demnach häufiger positiv eingeschätzt als die der berufsbegleitenden Studiengänge. Anders sieht es bei den neueren Typen von Zertifikatsangeboten nach schweizerischem Vorbild, den CAS und DAS aus. Hier sind die Befragten generell skeptischer und 50 Prozent gehen von einem Wachstum der Nachfrage aus. Generell wird bei diesen Angebotstypen häufiger eine gleichbleibende Nachfrage erwartet, bei den DAS rechnen 8,3 Prozent der Befragten sogar mit einem Rückgang der Nachfrage. Für Zertifikatskurse und -programme wird kaum von einem Nachfragerückgang ausgegangen. Insgesamt zeigt sich, dass die befragten Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen bei klassischen Zertifikatsangeboten überdurchschnittlich häufig ein Nachfragewachstum erwarten. Berufsbegleitende Studiengänge und insbesondere die neuen Zertifikatstypen CAS und DAS werden weniger positiv eingeschätzt, obwohl auch hier mindestens die Hälfte der Befragten von einem Wachstum ausgeht.

Ergänzt und erweitert wurde diese Fragestellung um die Bitte, die künftige Entwicklung der bestehenden Kurzformate in der wWB einzuschätzen. Diese offene Frage wurde sowohl an die Verantwortlichen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen als auch an die Studiengangsverantwortlichen auf der stärker operativen Ebene gestellt. Dabei ergeben sich viele Gemeinsamkeiten in den Einschätzungen, bei einzelnen Aspekten aber auch Unterschiede bzw. unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Im Allgemeinen gehen die Befragten auch hier von einem Anstieg der Nachfrage nach Kurzformaten und von einem Trend in Richtung eines vermehrten Angebots von Kurzformaten in der wWB aus. Betont wird dabei beispielsweise die Tendenz zur Modularisierung. Das bedeutet, dass einzelne Module oder Modulkomplexe aus bisherigen berufsbegleitenden Studiengängen separat studiert und die Studienleistungen zugleich im Rahmen eines späteren Studiums anerkannt werden können. Kurzformate können kurzfristige Qualifikationsanpassungen bzw. -bedarfe der Wirtschafts- und Arbeitswelt besser bedienen, da nach Ansicht mehrerer Befragter die zeitlichen und finanziellen Anforderungen geringer seien als bei Studiengängen. Einige Befragte betonen auch die gegenseitigen Synergien von Kurzformaten und berufsbegleitenden Studiengängen. Es wird also nicht davon ausgegangen, dass sich die unterschiedlichen Angebotstypen gegenseitig verdrängen. Kurzformate böten stattdessen in vielen Fällen einen Einstieg in Weiterbildungsstudiengänge. Auch die Formattypen CAS und DAS werden häufig als Wachstumsbereiche erwähnt. Nur wenige Befragte gehen von einer stagnierenden oder sogar rückläufigen Entwicklung von Kurzformaten aus. Als Grund wird hier vor allem angeführt, dass in den jeweiligen Studienbereichen das Erlangen von Studienabschlüssen wichtiger ist bzw. stärker nachgefragt wird als der Erwerb von kleinen Zertifikaten. Die Einschätzungen der beiden Befragtengruppen unterscheiden sich dabei nur wenig.

Den wesentlichen Hintergrund für diese Entwicklung sieht ein Großteil der Befragten in der Flexibilität, Arbeitsorientierung und Niedrigschwelligkeit von Kurzformaten. Diese Flexibilisierung wird etwa dadurch erreicht, dass sich viele Zertifikatsangebote für Studiengänge anerkennen lassen. Sie sind auch für Beschäftigte interessant, die nur kurzfristig von ihren Arbeitgeber\*innen freigestellt werden können. Zudem führt die Teilnahme an einem Zertifikatsangebot häufig zur Aufnahme eines Weiterbildungsstudiums und bildet somit eine erleichterte Einstiegsmöglichkeit in die Hochschulbildung. Hinzu kommt, dass viele Arbeitgeber\*innen, aber auch Beschäftigte, weniger Interesse an formellen Abschlüssen haben als am konkreten Erlangen von Fachwissen durch eine Weiterbildung. Besonders die Abschlussarbeit eines Studiengangs stellt hier eine Hürde dar, die Weiterbildungsinteressierte mit Zertifikatsangeboten gerne umgehen. In einigen Fächern, wie etwa den Ingenieurwissenschaften, würde sich für Bachelorabsolvent\*innen ein komplettes Masterstudium selten lohnen, weshalb eher eine kürzere Weiterbildung infrage käme. Ähnliches gilt auch für Personen mit Familienpflichten, die weniger häufig die langfristigen Verpflichtungen eines Studiengangs eingehen können oder wollen. Die zeitliche, inhaltliche und auch monetäre Flexibilität spielt demnach laut den Befragten für den Trend zu Kurzformaten eine entscheidende Rolle. Ein zweiter zentraler Grund ist die stärkere Arbeitsorientierung. Kurzformate können besser an konkrete Arbeitsbedürfnisse und die Qualifikationsanforderungen von Unternehmen angepasst werden als Studiengänge. Sie erlauben die punktgenaue und bedarfszentrierte Vermittlung von Kompetenzen für einzelne Berufsfelder und stimulieren somit auch den Praxistransfer zwischen Hochschulen und Unternehmen. Ein dritter häufig genannter Aspekt ist, dass Kurzformate für Weiterbildungsinteressierte niedrigschwelliger sind, sie also den Eintritt

in die Hochschulbildung vereinfachen und Hemmnisse abbauen. Dies hängt auch mit dem Aspekt der Flexibilität zusammen. Ein Befragter betont etwa, dass viele Weiterbildungsinteressierte ohne Studienabschluss sehr viel Respekt vor der Aufnahme eines Studiums hätten. In Umfang und Kosten begrenzte Zertifikatsangebote würden diese Hemmschwelle senken und regelmäßig dazu führen, dass solche Personen später einen Weiterbildungsstudiengang aufgreifen. Auffällig ist, dass die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf nur selten direkt angesprochen wird, obwohl auch dieser Aspekt zu den allgemeinen Vorteilen der Flexibilität eines Kurzformats gehört. Stattdessen wird das Hauptaugenmerk hier offenbar mehr auf die allgemeinen Bedürfnisse von Beschäftigten gelegt, auch wenn Personen mit Familienpflichten deutschlandweit ähnlich häufig als Zielgruppe der Angebote genannt werden wie im Bund-Länder-Wettbewerb (vgl. Kapitel 5.3).

Allerdings sehen die Befragten bei Kurzformaten auch vielfältige Herausforderungen, etwa für die Umsetzung und Etablierung dieser Angebote innerhalb der Hochschulen. Dabei werden vor allem Lehrkräfte angesprochen, die meist wenig Interesse an diesen Angeboten haben. Sie müssten häufiger am Abend stattfinden und die Teilnehmenden seien für die Lehrkräfte häufig schwieriger zu betreuen. Zudem würden viele Professor\*innen stark in Fachdisziplinen und curricular in Studiengängen denken und sich daher für Zertifikatskurse kaum engagieren. Zusätzlich wird angemerkt, dass die Hochschulen nur wenige Anreize für das Engagement böten, was etwa die Lehrdeputatsregelungen betrifft. Zudem seien Kurzformate oftmals für die Hochschulen komplexer in der Umsetzung, weil sie mit diesen Formaten weniger Erfahrungen haben als mit Studiengängen. Es müssten organisatorische und finanzielle Strukturen angepasst sowie in Beratung und Marketing investiert werden.

Hierbei sind durchaus Unterschiede zwischen den beiden Befragtengruppen, der Leitungsebene von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und der operativen Ebene der Studiengangsleitungen, festzustellen. Erstere sehen häufiger die Risiken in der Implementierung von Kurzformaten an Hochschulen und halten die dafür notwendigen Veränderungen teilweise für nicht wirtschaftlich. Die Gebühren für diese Angebote müssten relativ niedrig gehalten werden, gleichzeitig seien Ausgaben nötig, um die Programme bekannt zu machen. Zudem hätten sie häufig längere Anlaufzeiten. Somit wird die Gewinnspanne bei Studiengängen von einigen Befragten höher eingeschätzt als bei Kurzformaten. Zudem sieht diese Befragtengruppe größere Probleme durch die fehlende Strukturierung der Kurzformate. Es gäbe sowohl wirtschaftlich als auch organisatorisch kaum Strukturen und Regelungen, weder gesetzlich noch an den Hochschulen selbst. Einige Befragte beklagen auch, dass die vergebenen Zertifikate nicht gesetzlich geschützt seien und mittlerweile zu leichtfertig, etwa als reine Teilnahmebescheinigungen, vergeben würden. Von einigen Befragten werden daher verbindliche und bundesweit einheitliche Bezeichnungen und Mindestanforderungen gefordert. Das bereits erwähnte Transparenzraster der DGWF (2018) für die wWB findet dabei Erwähnung und wird als richtiger erster Schritt angesehen. Im Gegensatz zu den Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die in erster Linie wirtschaftliche Risiken und Probleme bei der Organisation von Kurzformaten in ihren Einrichtungen sehen, bringen die befragten Studiengangsverantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen eher fachliche Aspekte kritisch zur Sprache. So wird häufig die Rolle von Unternehmen betont, die für das Gelingen von beruflich abgestimmten Kurzformaten unverzichtbar seien und deren Gewinnung teilweise schwierig, jedoch von großem Vorteil sei. Einige Befragte sehen Kurzformate aus der Perspektive der Fachdisziplinen kritischer und sind der Meinung, dass sie nur begrenzt und ergänzend zu Studiengängen eingesetzt werden sollten, da sonst die Gefahr der Beliebigkeit und der fehlenden Akzeptanz von Hochschullehrenden und der Fachöffentlichkeit drohe.

Ergänzend zu den allgemeinen Einschätzungen zur Entwicklung von Kurzformaten an deutschen Hochschulen wurde zusätzlich gefragt, ob in Zukunft über einen Zeitraum von zehn Jahren die Entstehung neuer kurzer Angebotstypen neben den bestehenden Kurzformaten erwartet wird. Diese Frage wurde von 55 Prozent der befragten Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen bejaht und von 7,5 Prozent verneint. 37,5 Prozent konnten zu dieser Frage keine Angaben machen bzw. wollten keine Einschätzung abgeben. Es zeigt sich dennoch, dass der Großteil der Befragten eine erhebliche Dynamik in der Entwicklung von neuen, kurzen Weiterbildungsformaten im Hochschulbereich sieht, die in den nächsten Jahren zu neuen Formaten führen wird.

Um eine kurze Begründung der Einschätzung zur Entwicklung neuer Kurzformate wurde im Rahmen einer weiteren offenen Frage gebeten. Hierbei wurde insbesondere erwartet, dass die Angebote noch flexibler werden würden. Die in immer schnelleren Zeitrhythmen erforderlichen Qualifikationsanpassungen in Wirtschaft und Gesellschaft erfordern eine punktuelle Weiterbildung, die sich noch leichter in den Lebens- und Arbeitsalltag integrieren lassen müsse. Mehrere Befragte erwarten daher die weitere Entstehung und Verbreitung von Micro- oder Nano-Degrees, die sich als Teilmengen aus größeren Angeboten herauslösen lassen. Diese maximale Freiheit und Flexibilität passe besser zur Arbeitswelt der nahen Zukunft, die sich auch im digitalen Wandel befinde. Damit zusammenhängend wird erwartet, dass die angebotenen Formate noch zielgerichteter und praxisrelevanter werden. Besonders die Arbeitgebernachfrage würde in diese Richtung weisen und eine bessere Passung der wWB zum Arbeitsmarkt müsse angestrebt werden. Daher werde auch die Kooperation mit Unternehmen immer wichtiger. Kurze Formate müssten in besonderem Maße auf die Bedarfe des Marktes zugeschnitten werden, damit sie leicht berufsbegleitend studiert werden können und für Arbeitgeber\*innen sowie Arbeitnehmer\*innen attraktiv sind. Ein letzter häufig angesprochener Entwicklungstrend betrifft die Digitalisierung der Weiterbildung. Die Befragten betonen regelmäßig, dass insbesondere hochflexible Onlineangebote entstünden, die leichter umsetzbar seien. Besonders zu beachten sei dabei allerdings die Gewährleistung und Sicherstellung der Qualität der Lehre. Dagegen werde der Stellenwert von Präsenzphasen in der wWB den Erwartungen der Befragten zufolge eher sinken.

Ergänzend wurden zudem die Verantwortlichen von Weiterbildungsstudiengängen, deren Studiengänge nicht durch Kurzformate flexibilisiert sind, gefragt, ob der Einsatz von kürzeren Angebotsformen innerhalb ihrer Studiengänge geplant sei. 31,6 Prozent der Befragten antworteten auf diese Frage mit Ja, 68,4 Prozent mit Nein. Selbst bei den Weiterbildungsstudiengängen, die keine Kurzformate zur Flexibilisierung nutzen, wird deren Einsatz also in über einem Drittel der Fälle geplant. Über die Typen der geplanten kürzeren Angebotsformate gibt Abbildung 27 einen Überblick.

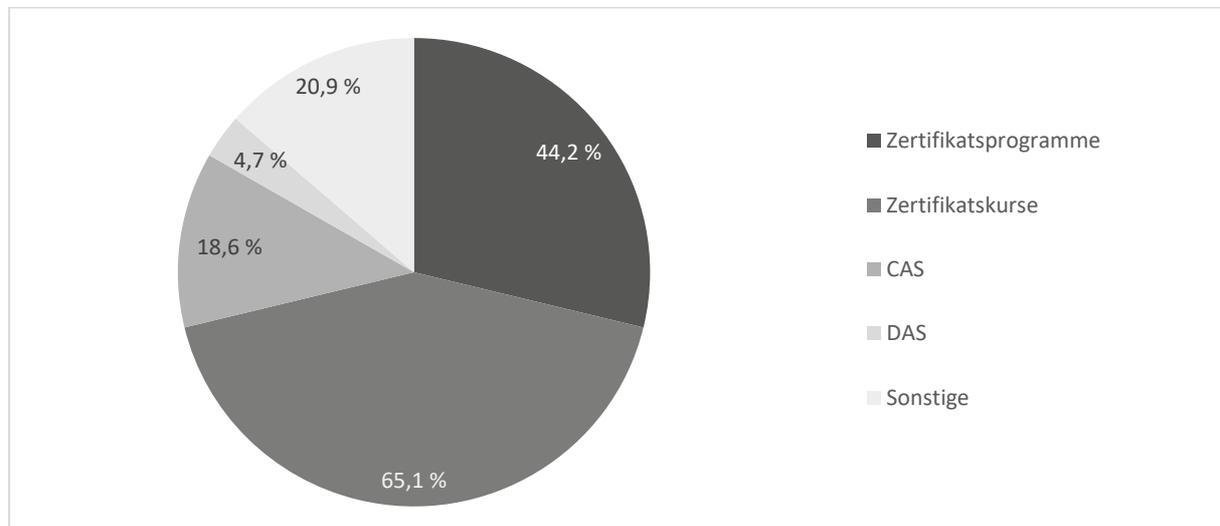


Abbildung 27: Geplante Einführung von Kurzformaten aus Sicht von Studiengangsverantwortlichen

Quelle: Online-Befragung von Studiengangsverantwortlichen CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

n = 136; Anteilswerte in Prozent

Frageformulierung: „Welche kürzeren Angebotsformate sollen eingeführt werden?“ (Mehrfachantworten möglich)

Demnach ist in 65,1 Prozent der Studiengänge der zukünftige Einsatz von Zertifikatskursen geplant. Zertifikatsprogramme sollen in 44,2 Prozent der Studiengänge für die Flexibilisierung der Angebote sorgen. Die CAS kommen ebenfalls auf einen hohen Wert von 18,6 Prozent, während die DAS mit 4,7 Prozent offenbar kaum eine Rolle spielen. Sonstige neue Formate werden in 20,9 Prozent der Studiengänge geplant. Auch hier lässt sich die Bedeutung kürzerer Formattypen erkennen.

## 7 Zusammenfassende Analyse

### 7.1 Bundesweiter Trend zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bezogen auf die in Kapitel 1 vorgestellte zentrale Forschungsfrage haben die in den zurückliegenden Kapiteln vorgestellten empirischen Befunde gezeigt, dass der Trend zu Kurzformaten nicht auf den Bund-Länder-Wettbewerb beschränkt, sondern charakteristisch für die gesamte wWB im Bundesgebiet ist. Zertifikatskurse und -programme befinden sich im Angebot von etwa zwei Dritteln der befragten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen und ihre quantitative Bedeutung übertrifft die der berufsbegleitenden Studiengänge mittlerweile deutlich. Somit umfassen Kurzformate rund 75 Prozent des Angebotsportfolios in den befragten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den Förderprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs, wobei hier eine Entwicklung im Zeitverlauf zu erkennen ist. So sind laut den jüngsten Daten in den Projekten der 1. WR (Förderdauer 2011 bis 2017) berufsbegleitende Studienangebote mit 38,3 Prozent stärker vertreten als in der 2. WR (Förderdauer 2014 bis 2020) mit einem Anteil von nur noch 19 Prozent.

### 7.2 Studiengänge von hoher ökonomischer Bedeutung

Auch wenn berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge in den Angebotsportfolios hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen anteilmäßig eine zunehmend geringere Rolle einnehmen, kommt ihnen in ökonomischer Hinsicht eine weiterhin hohe Bedeutung zu. Trotz der großen Anzahl an Kurzformaten erweisen sich laut den Befragungsergebnissen die berufsbegleitenden Studiengänge mit Blick auf die Teilnehmendenzahlen und die damit verbundenen Gebühreneinnahmen als bedeutsamer. Somit greift eine rein quantitative Betrachtung der Zusammensetzung des Angebotsportfolios zu kurz. Für eine adäquate Beurteilung der Bedeutung von Kurzformaten in der wWB müssen Faktoren wie die erwähnten Teilnehmendenzahlen und Gebühreneinnahmen berücksichtigt werden. Insbesondere auch vor dem Hintergrund, dass sich die wWB in Deutschland ohne staatliche Gelder kostendeckend finanzieren muss, besitzt das Studiengangsformat für den Bestand von Weiterbildungseinrichtungen im deutschen Hochschulsektor nach wie vor einen entscheidenden Stellenwert.

### 7.3 Einsatz von Kurzformaten überwiegend im Rahmen von Baukastensystemen

Bachelor- und Masterstudiengänge in der wWB werden häufig als Baukastensystem bestehend aus Zertifikatskursen und -programmen angeboten, deren einzelne Elemente von den Teilnehmenden je nach Bedarf flexibel für die eigene Weiterbildung genutzt werden können. Die Modulbelegung erfolgt entweder als Gesamtpaket zur Erreichung eines akademischen Abschlusses oder aber einzeln zur punktuellen Weiterbildung. Die empirischen Daten zeigen, dass Kurzformate sowohl im Bund-Länder-Wettbewerb als auch in den weiterbildenden Studienangeboten anderer deutscher Hochschulen oftmals in einen bestehenden Studiengang eingebunden sind. Die meisten Zertifikatskurse im Bund-Länder-Wettbewerb (27,1 % in der 1. WR und 15,3 % in der 2. WR) werden im Rahmen eines Masterstudiengangs angeboten und 43,8 Prozent der Weiterbildungsstudiengänge in der Befragung beinhalten Kurzformate zur Flexibilisierung. Dabei werden in 65,1 Prozent der flexibilisierten Weiterbildungsstudiengänge Zertifikatskurse genutzt. Umfangreichere Zertifikatsprogramme kommen in diesem Kontext deutlich seltener zum Einsatz.

### 7.4 Zunehmende Verbreitung eigenständiger Zertifikatsangebote

Gleichzeitig wird im Zeitverlauf des Bund-Länder-Wettbewerbs ein dezenter Trend zu eigenständigen Kurzformaten deutlich, die unabhängig von einem Studiengang angeboten werden. Während die bereits im Herbst 2017 abgeschlossenen Förderprojekte der 1. WR Kurzformate überwiegend im Rahmen von Studiengängen einsetzen, nutzen die bis 2020 laufenden Projekte der 2. WR diese nunmehr wesentlich offensiver als eigenständige Angebote. So übersteigt in der 2. WR der Anteil von Zertifikatskursen auf Masterniveau ohne Einbindung in einen Studiengang den entsprechenden Wert der 1. WR um das Siebenfache (11,6 % vs. 1,6 %). Leicht erhöhte Werte

gegenüber der 1. WR zeigen sich in der 2. WR auch beim Einsatz von Zertifikatsprogrammen auf Bachelorniveau ohne Einbindung in einen Studiengang (5,8 % vs. 3,2 %).

Auch in den befragten deutschen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen sind Zertifikatskurse und -programme oftmals weder dem Bachelor- noch dem Masterniveau eindeutig zugeordnet (39,4 % bzw. 28,6 %). Sie besitzen einen eigenständigen Charakter und sind nicht in einem Studiengang verortet. Da sich Angebote der wWB generell stark an den Bedürfnissen der Zielgruppen orientieren, weil sie kostendeckend arbeiten und sich in Konkurrenz zu Angeboten anderer Anbieter behaupten müssen, ist davon auszugehen, dass sich dieser Befund mit der bestehenden Nachfrage nach punktuellen und thematisch fokussierten wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten erklären lässt.

## 7.5 Abschlüsse nach schweizerischem Vorbild im Aufwind

Auffallend ist, dass es inzwischen einen sichtbaren Anteil von Kurzformaten in der deutschen wWB gibt, die nach schweizerischem Vorbild gestaltet sind. Innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt sich im Zeitverlauf ein deutlicher quantitativer Anstieg von CAS und DAS. Der Vergleich der Anteile dieser Angebotstypen in den Portfolios der 1. WR und 2. WR ergibt einen Unterschied von fast zwölf Prozent (5,1 % vs. 17 %). Nicht ganz so ausgeprägt aber dennoch nennenswert fällt auch deren Anteil in den befragten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen aus. CAS und DAS machen zusammen 8,8 Prozent des Gesamtangebots aus.

Zudem lässt sich erkennen, dass sowohl innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs als auch darüber hinaus CAS und DAS eher an Universitäten als an FH/HAW verbreitet sind. Hier macht sich möglicherweise bemerkbar, dass diese beiden Kurzformate in ihrem schweizerischen Ursprungsland ausschließlich im universitären Bereich vorkommen.

Zugleich hat in jüngerer Zeit eine Angleichung von Bezeichnungen und dem Leistungsumfang der CAS und DAS zwischen der Schweiz und Deutschland stattgefunden. So zeigt die vorliegende Studie, dass im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs für CAS durchschnittlich 10 Kreditpunkte und für DAS 30 Kreditpunkte vergeben werden. Damit liegen sie am unteren Ende des durch das Schweizer Modell vorgesehenen Rahmens. In anderen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen liegt der Umfang durchschnittlich zwischen 10 und 15 Kreditpunkten bei CAS sowie 21 und 33 Kreditpunkten bei DAS. Insgesamt scheinen sowohl die Existenz von schweizerischen Standards für CAS und DAS (Swissuni, 2020) als auch die jüngst ausgesprochenen Empfehlungen der DGWF zur Etablierung dieser Formate in Deutschland (DGWF, 2018) eine gewisse normierende Wirkung zu zeigen.

## 7.6 Nachfrage nach Angeboten auf Bachelor-Niveau

Im Bund-Länder-Wettbewerb sind wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Bachelorniveau mit einem Gesamtanteil von 35,1 Prozent deutlich häufiger anzutreffen als in den befragten hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen mit einem durchschnittlichen Anteil von unter 20 Prozent. Diese Diskrepanz könnte aus der spezifischen Zielsetzung des Bund-Länder-Wettbewerbs resultieren, in deren Mittelpunkt die Öffnung der Hochschulbildung für heterogene Zielgruppen steht. Im Zuge dessen soll die wWB zu einem Bildungskonzept entwickelt werden, das inklusiver ist als bisher und daher neue Zielgruppen wie z. B. Personen ohne schulische HZB einbezieht. Akademische Bildung soll somit einer breiten Bevölkerungsschicht zugänglich werden.

Menschen ohne einen ersten akademischen Abschluss nehmen dabei in der Regel eher Angebote des grundständigen Bachelorbereichs wahr als solche des weiterführenden Masterbereichs. Abgesehen von wenigen Ausnahmen in der wWB, wo vereinzelt Möglichkeiten bestehen, ohne vorherigen Bachelorabschluss in einen Masterstudiengang einzusteigen (Nickel & Schulz, 2017, S. 39–56), erfordert der Zugang zum Masterstudium in Deutschland einen zuvor erreichten Bachelorabschluss (KMK, 2010). Ein möglicher Grund für die relativ hohe Quote an Angeboten auf Bachelorniveau im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs könnte der relativ große Anteil an Personen ohne schulische HZB sein. So erreichten 40 Prozent aller Angebote der Projekte aus der 1. WR auch Personen ohne allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 21). In den

Projekten der 2. WR belief sich diese Quote sogar auf rund 47 Prozent (Nickel & Thiele, 2020, S. 32). Für diese Zielgruppe ist primär ein Bachelorstudium interessant, im Masterstudium ist sie relativ selten anzutreffen (Nickel, Thiele & Leonowitsch, 2020).

## 7.7 Schnittmengen bei Zielgruppen und Fächerstrukturen

Ein weiterer zentraler Befund der Studie ist, dass Kurzformate sich hinsichtlich ihrer Zielgruppen und Fächerstrukturen kaum von den berufsbegleitenden Studiengängen unterscheiden. Die relative Streuung (Variationskoeffizient) bezogen auf die erreichten Zielgruppen der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen liegt für alle Angebotstypen relativ nahe beieinander und ist für berufsbegleitende Studiengänge (Variationskoeffizient  $V \approx 0,67$ ) sogar etwas höher als für Zertifikatskurse ( $V \approx 0,61$ ) und Zertifikatsprogramme ( $V \approx 0,55$ ). Die Vermutung, dass sich Kurzformate an heterogenere Zielgruppen richten oder bestimmte, bislang eher hochschulferne Zielgruppen stärker in den Blick nehmen, bestätigt sich aus Sicht der Befragten außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs demnach nicht. Die Fächerstrukturen der Angebote innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs und der deutschlandweiten wWB unterscheiden sich zwar stark voneinander (im Bund-Länder-Wettbewerb nimmt etwa Pflege/Gesundheit einen deutlich höheren Stellenwert ein als in den deutschlandweiten Befragungen, wo Wirtschaftswissenschaften dominieren), jedoch lassen sich zwischen berufsbegleitenden Studiengängen und Kurzformaten insgesamt keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Fächer und erreichten Zielgruppen erkennen.

## 7.8 Künftig weiterer Bedeutungszuwachs von Kurzformaten

Insgesamt werden die weiteren Wachstumsaussichten für Kurzformate positiv eingeschätzt. 68 Prozent der Verantwortlichen von hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen erwarten eine Zunahme bei der Nachfrage und dem Angebot von Zertifikatskursen und -programmen. Zugleich sehen aber 50 Prozent von ihnen auch Expansionspotenzial bei den berufsbegleitenden Studiengängen. Für Kurzformate sprechen aus Sicht der Befragten vor allem die Vorteile ihrer flexiblen Nutzung in einer sich schnell verändernden Arbeitswelt sowie größere zeitliche und finanzielle Spielräume. Hingewiesen wird auch häufig darauf, dass sich Kurzformate und berufsbegleitende Studiengänge nicht in einem Verdrängungswettbewerb befänden, sondern dass sich berufsbegleitende Studiengänge durch Modularisierung und Anerkennungsmöglichkeiten weiterhin als Kernformate hochschulischer Bildung behaupten. Insgesamt können diese Einschätzungen als optimistisches Zeichen für die weitere Entwicklung der wWB in Deutschland interpretiert werden.

Zu bedenken ist allerdings, dass die Befragten ihre Einschätzungen im ersten Quartal 2020 und somit vor Einsetzen der Corona-Krise mit ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Folgen abgegeben haben. Mittlerweile sind z. T. gravierende wirtschaftliche Folgen der Corona-Pandemie sichtbar geworden. Eine entscheidende Frage aus Sicht der wWB ist, ob und in welchem Ausmaß sich die Rezession auf das Interesse von Berufstätigen als Hauptzielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote auswirken wird. Denkbar ist, dass angesichts von Arbeitsplatzunsicherheit oder gar Arbeitsplatzverlust die Bereitschaft zur Teilnahme an kostenpflichtigen hochschulischen Weiterbildungsangeboten sinkt. Gesicherte Erkenntnisse dazu gibt es allerdings bislang nicht.

Völlig unabhängig davon könnte der sichtbar gewordene bundesweite Trend zu Kurzformaten in der wWB ebenfalls ökonomische Hintergründe haben. Wie in den zurückliegenden Kapiteln deutlich gemacht wurde, ist das Absolvieren kompletter weiterbildender Studiengänge oft mit hohen Kosten verbunden. Zertifikatskurse und -programme inklusive CAS und DAS stellen demgegenüber eine thematisch fokussierte, zeitlich übersichtliche Form der wWB dar, die zudem auch finanziell überschaubar ist. Dies allein kann jedoch kein ausreichender Grund für den gezeigten Boom von Kurzformaten sein. Vielmehr stellen diese spezifischen Formen der wWB nach Ansicht der Befragten eine adäquate Reaktion auf den Qualifikations(-anpassungs-)bedarf einer sich rasant verändernden Arbeitswelt und die steigende Heterogenität der Teilnehmenden dar, die mit einem zunehmenden Bedarf an flexiblen Qualifizierungsmöglichkeiten einhergeht.

Mit dem Boom von Kurzformaten geht allerdings auch noch ein Problem einher, das die Qualitätssicherung und Transparenz der Angebote für Weiterbildungsinteressierte betrifft. Bisher existieren für Zertifikatsangebote inklusive CAS und DAS keine bundesweiten Standards oder verbindlichen Qualitätssicherungsverfahren. Dadurch fehlt Weiterbildungsinteressierten die Grundlage für den Vergleich zwischen den Angeboten und damit auch für eine Einschätzung von deren Qualität. Stattdessen erweist sich der Markt an Kurzformaten in der wWB in Deutschland häufig noch als sehr unstrukturiert (Nickel & Reum, 2019). Vor diesem Hintergrund sind weitere Verbesserungen über die Grenzen der 16 Bundesländer hinweg notwendig. Der von der DGWF vorgelegte Vorschlag für eine bundesweit einheitliche und verbindliche Struktur von Abschlüssen in der wWB (DGWF, 2018) bietet hier einen geeigneten Anknüpfungspunkt für weitergehende Diskussionen und Initiativen.

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2020). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“: Laufzeitverlängerungen. Internes Dokument.
- Burzan, Nicole (2016). *Methodenplurale Forschung – Chancen und Probleme von Mixed-Methods*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Christmann, Bernhard (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Christmann, Bernhard (2019). Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 12-21.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF] (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen von [https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen\\_formate\\_12\\_2010.pdf](https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF] (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen von [https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF\\_WB-Abschluesse.pdf](https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf)
- Deutscher Qualifikationsrahmen [DQR] (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von [https://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf)
- European Higher Education Area [EHEA] (2005). *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*. Abgerufen von [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/85/2/Framework\\_qualificationsforEHEA-May2005\\_587852.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf)
- Faulstich, Peter & Oswald, Lena (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 200. Abgerufen von [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_200.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf)
- Fischer, Andreas (2013). CAS – Ein Weiterbildungsformat mit Potential. In *40 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU*, 105-117. Abgerufen von [https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e922/e926/e10781/pane10784/e307011/e307070/2013Fischer-CAS-FestschriftMainz\\_ger.pdf](https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e878/e880/e922/e926/e10781/pane10784/e307011/e307070/2013Fischer-CAS-FestschriftMainz_ger.pdf)
- Fürst, Carolin (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 97-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gröger, Gabriele & Schumacher, Herrmann (2018). Flexible Strukturen für ein flexibles Studium: Wissenschaftliche Weiterbildung in einem öffentlich-/privatrechtlichen Hybridmodell. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 99-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke (2008). *Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung – Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt)*. Abschlussbericht M 168400. Abgerufen von [https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/paedagogik-web/download/Abschlussbericht\\_final\\_Mawest.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/download/Abschlussbericht_final_Mawest.pdf)

- Jütte, Wolfgang & Lobe, Claudia (2019). Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2, 7-11. Abgerufen von <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/3220/3299>
- Kelle, Udo (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Maschwitz, Annika; Lermen, Markus; Johannsen, Maximilian & Brinkmann, Katrin (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16100](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16100)
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3432/download\\_file\\_inline?](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3432/download_file_inline?)
- Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai & Völk, Daniel (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. HIS Forum Hochschule 11. Abgerufen von [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201111.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf)
- Nickel, Sigrun & Reum, Nicolas (2019). Neue Wege in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *DUZ Deutsche Universitätszeitung*, 11, 35-50.
- Nickel, Sigrun; Reum, Nicolas & Thiele, Anna-Lena (2020). *Wirkungen über die Projektförderung hinaus: Analyse einer Ex-post-Befragung der 1. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse: Band 1*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18484/pdf/Nickel\\_Reum\\_Thiele\\_2020\\_Wirkungen\\_ueber\\_die\\_Projektfoerderung\\_hinaus.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18484/pdf/Nickel_Reum_Thiele_2020_Wirkungen_ueber_die_Projektfoerderung_hinaus.pdf)
- Nickel, Sigrun & Schulz, Nicole (2017): *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Abgerufen von [https://www.che.de/download/che\\_ap\\_195\\_studieren\\_ohne\\_abitur\\_2017-pdf/?wpdmdl=10095&ind=5d1a083e22431](https://www.che.de/download/che_ap_195_studieren_ohne_abitur_2017-pdf/?wpdmdl=10095&ind=5d1a083e22431)
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2017). *Zentrale Ergebnisse einer Befragung zum Stand der geförderten Projekte im Jahr 2016*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3254/download\\_file\\_inline](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/3254/download_file_inline)
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=15709](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15709)
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16628](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16628)
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2020). *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 2*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=18949](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18949)

- Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena & Leonowitsch, Isabell (2020). *Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Abgerufen von <https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2020/?wpdmdl=14552&refresh=5ee4afbce59b31592045500>
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten [CRUS]; Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz [KFH] & Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen [COHEP] (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich*. Abgerufen von [www.swissuni.ch/file/download/5/nqf-ch-HS-d.pdf](http://www.swissuni.ch/file/download/5/nqf-ch-HS-d.pdf)
- Roessler, Isabel; Duong, Sindy & Hachmeister, Cort-Denis (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. CHE-Arbeitspapier Nr. 182. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/301682758\\_Welche\\_Missionen\\_haben\\_Hochschulen\\_Third\\_Mission\\_als\\_Leistung\\_der\\_Fachhochschulen\\_fur\\_die\\_und\\_mit\\_der\\_Gesellschaft/link/5721ce3708ae82260faba695/download](https://www.researchgate.net/publication/301682758_Welche_Missionen_haben_Hochschulen_Third_Mission_als_Leistung_der_Fachhochschulen_fur_die_und_mit_der_Gesellschaft/link/5721ce3708ae82260faba695/download)
- Rohner, Isabel (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Was Unternehmen brauchen, was Hochschulen und Politik leisten müssen*. Konrad-Adenauer-Stiftung. Analysen und Argumente. Nr. 368. Abgerufen von <https://www.kas.de/documents/252038/4521287/AA368+Wissenschaftliche+Weiterbildung.pdf/02f63ffe-518b-576d-a0de-75f80aa519fb?version=1.0&t=1569391169952>
- Schanz, Heiner (2015). Wissenschaft in der Weiterbildung – Modularisierung als integrale Strategie zur Stärkung der Weiterbildungsangebote von forschungsstarken Hochschulen. In Juliane Besters-Dilger & Gunther Neuhaus (Hrsg.), *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen* (S. 17-40). Freiburg i. Br., Berlin, Wien: Rombach Verlag.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013). *Leitfaden für Unternehmen. Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen*. Abgerufen von [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA\\_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/\\$file/BDA\\_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf/$file/BDA_Wissenschaftliche-Weiterbildung.pdf)
- Swissuni (2020). Abschlüsse und Zugangskriterien. Abgerufen von <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/>
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=17303](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17303)
- Von Moeller, Karin & Babitsch, Birgit (2018). *Kompetenzentwicklung durch wissenschaftliche Zertifikatsangebote im Blended Learning-Format für Medizinische und Zahnmedizinische Fachangestellte sowie andere Gesundheitsberufe*. Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA) 2018. 19. bis 22. September 2018. Abgerufen von [https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-20181026703/1/GMA\\_2018\\_Wien\\_2018\\_KoWeGe.pdf](https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-20181026703/1/GMA_2018_Wien_2018_KoWeGe.pdf)
- Wilkesmann, Uwe (2019). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisations-theoretische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wissenschaftsrat [WR] (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Abgerufen von [https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=7)

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Hochschultyp .....	9
Abbildung 2:	Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Organisationstyp .....	11
Abbildung 3:	Personalgruppen der befragten Verantwortlichen für hochschulische Weiterbildungseinrichtungen .....	12
Abbildung 4:	Befragte Studiengangsverantwortliche nach Hochschultyp .....	13
Abbildung 5:	Personalgruppen der befragten Studiengangsverantwortlichen .....	14
Abbildung 6:	Anzahl der von den befragten Studiengangsverantwortlichen betreuten Studiengänge.....	15
Abbildung 7:	Angebotstypen in den Projekten der 1. WR im Bund-Länder-Wettbewerb in den Jahren 2017 und 2019 .....	18
Abbildung 8:	Angebotstypen in den Projekten der 2. WR im Bund-Länder-Wettbewerb 2017 bis 2019 .....	19
Abbildung 9:	Vertiefte Analyse der Angebotstypen in den Projekten der 1. und 2. WR im Bund-Länder-Wettbewerb 2019 .....	20
Abbildung 10:	Angebotstypen in den Angebotsportfolios hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen .....	22
Abbildung 11:	Anteile und Anzahl der Angebotstypen im Portfolio hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen .....	23
Abbildung 12:	Nutzung von Kurzformaten zur Flexibilisierung von Weiterbildungsstudiengängen .....	25
Abbildung 13:	Anteile und Anzahl der zur Flexibilisierung genutzten Kurzformate in Weiterbildungsstudiengängen .....	26
Abbildung 14:	Durchschnittliche Anzahl an Kreditpunkten für Angebote der 2. WR des Bund-Länder-Wettbewerbs.....	28
Abbildung 15:	Spannweite der Kreditpunkte nach Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen .....	29
Abbildung 16:	Spannweite der Kreditpunkte für kürzere Angebotsformate in Weiterbildungsstudiengängen .	30
Abbildung 17:	Angebotstypen im Bund-Länder-Wettbewerb auf Bachelor- und Masterniveau .....	31
Abbildung 18:	Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen auf Bachelor- und Masterniveau .....	32
Abbildung 19:	Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus im Bund-Länder-Wettbewerb .....	33
Abbildung 20:	Erreichte Zielgruppen nach Angebotstypus in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen ..	35
Abbildung 21:	Zielgruppenbezogene Attraktivität von Kurzformaten aus Sicht der Studiengangsverantwortlichen .....	36
Abbildung 22:	Fachliche Ausrichtung der Angebotstypen im Bund-Länder-Wettbewerb .....	38
Abbildung 23:	Fachliche Ausrichtung der Angebotstypen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen ...	39
Abbildung 24:	Fachliche Ausrichtung von Weiterbildungsstudiengängen .....	40
Abbildung 25:	Relevanz der Angebotstypen für Gebühreneinnahmen und Teilnehmendenzahlen aus Sicht der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen .....	42
Abbildung 26:	Nachfrageentwicklung in den kommenden zehn Jahren aus Sicht der Verantwortlichen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen .....	43
Abbildung 27:	Geplante Einführung von Kurzformaten aus Sicht von Studiengangsverantwortlichen .....	46

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kurzformattypen im Bund-Länder-Wettbewerb 2019 .....	3
Tabelle 2: Überblick über die Befragungen der 1. WR in den PFA 2017 und 2019 .....	5
Tabelle 3: Überblick über die Befragungen der 2. WR in den PFA 2017, 2018 und 2019 .....	6
Tabelle 4: Überblick über die beiden deutschlandweiten Befragungen zu Kurzformaten in der wWB 2019 .....	8
Tabelle 5: Hochschulische Weiterbildungseinrichtungen der Befragten nach Bundesland .....	10
Tabelle 6: Befragte Studiengangsverantwortliche nach Bundesland .....	13

## Anhang

### A: Fragebogen zur Befragung der Verantwortlichen von Weiterbildungseinrichtungen

Angaben zu den institutionellen Rahmenbedingungen		
1.	Bitte geben Sie den Typ der Hochschule an, in der Ihre Weiterbildungseinrichtung verankert bzw. mit der sie verbunden ist:	<input type="radio"/> Universität <input type="radio"/> Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften <input type="radio"/> Pädagogische Hochschule <input type="radio"/> Musik- / Kunsthochschule <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____
2.	Bitte geben Sie die Trägerschaft der Hochschule an:	<input type="radio"/> Staatlich <input type="radio"/> Privat <input type="radio"/> Kirchlich <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____
3.	Bitte wählen Sie aus der Liste das Bundesland aus, in dem sich die Hochschule befindet:	<input type="radio"/> Dropdown-Liste mit Bundesländern
4.	An welcher Art von Weiterbildungseinrichtung bzw. Organisationseinheit mit Verantwortung für Weiterbildungsangebote sind Sie derzeit tätig?	<input type="radio"/> Professur/Lehrstuhl <input type="radio"/> Fachbereich/Fakultät <input type="radio"/> Zentrale Einrichtung innerhalb der Hochschule <input type="radio"/> Ausgliederte, selbstständige Einrichtung <input type="radio"/> An-Institut <input type="radio"/> Franchising als externer Kooperationspartner <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____

Angaben zur Person		
5.	In welcher Funktion sind Sie aktuell tätig?	<input type="radio"/> Gesamtleitung des Weiterbildungsbereichs <input type="radio"/> Teilleitung des Weiterbildungsbereichs. Bitte nennen Sie den Teilbereich/die Teilbereiche, für die Sie verantwortlich sind: _____ <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____
6.	Welcher Personalgruppe gehören Sie an?	<input type="radio"/> Professor(in) <input type="radio"/> Juniorprofessor(in) <input type="radio"/> Wissenschaftliche Assistent(in) <input type="radio"/> Wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in) <input type="radio"/> Nichtwissenschaftliches Personal <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____

Angaben zur Zusammensetzung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots Ihrer Einrichtung				
7.	Waren die genannten Typen wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Jahr 2018 Bestandteil des Programms Ihrer Einrichtung? Bitte geben Sie für jeden genannten Typ eine Antwort an. (Pflichtfrage)			
		Ja, waren im Jahr 2018 Bestandteil des Angebots meiner Einrichtung	Nein, waren im Jahr 2018 <u>kein</u> Bestandteil des Angebots meiner Einrichtung	Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatskurse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Diploma of Advanced Studies (DAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Sonstige Angebote	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.	Wie viele der jeweiligen Angebote wurden im Jahr 2018 an Ihrer Einrichtung angeboten? Bitte geben Sie für jeden genannten Typ eine absolute Zahl an. (Pflichtfrage)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Berufsbegleitende Studiengänge:</li> <li><input type="checkbox"/> Zertifikatsprogramme:</li> <li><input type="checkbox"/> Zertifikatskurse:</li> <li><input type="checkbox"/> Certificates of Advanced Studies (CAS):</li> <li><input type="checkbox"/> Diplomas of Advanced Studies (DAS):</li> <li><input type="checkbox"/> Sonstige (bitte zusätzlich zur Anzahl Art der sonstigen Angebote kurz erläutern: _____)</li> </ul>				
9.	Wie verteilen sich die unterschiedlichen Angebotstypen im Jahr 2018 anteilmäßig auf das Bachelorniveau und das Masterniveau? (Bitte Schätzwerte in Prozent angeben; diese sollten pro Angebotstyp zusammen 100 Prozent ergeben)					
		Bachelorniveau	Masterniveau	Nicht zugeordnet		
	Berufsbegleitende Studiengänge	%	%	%		
	Zertifikatsprogramme	%	%	%		
	Zertifikatskurse	%	%	%		
	Diploma of Advanced Studies (DAS)	%	%	%		
10.	Wie groß war die Spannweite der Kreditpunkte, die für die Angebote der jeweiligen Angebotstypen im Jahr 2018 vergeben worden sind?					
	Berufsbegleitende Studiengänge	Von ...	...bis...	Kreditpunkte.		
	Zertifikatsprogramme	Von ...	...bis...	Kreditpunkte.		
	Zertifikatskurse	Von ...	...bis...	Kreditpunkte.		
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	Von ...	...bis...	Kreditpunkte.		
	Diploma of Advanced Studies (DAS)	Von ...	...bis...	Kreditpunkte.		
11.	Wie relevant waren die genannten Angebotstypen in Ihrem Bereich bezogen auf <b>die erzielten Gebühreneinnahmen</b> im Jahr 2018?					
		Überdurchschnittlich relevant	Durchschnittlich relevant	Unterdurchschnittlich relevant	Gar nicht relevant	Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zertifikatskurse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Wie relevant waren die genannten Angebotstypen in Ihrem Bereich bezogen auf <b>die Anzahl der Teilnehmenden</b> im Jahr 2018?					
		Überdurchschnittlich relevant	Durchschnittlich relevant	Unterdurchschnittlich relevant	Gar nicht relevant	Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zertifikatskurse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.	Wie wird sich Ihrer Einschätzung nach die Nachfrage nach den unterschiedlichen Angebotstypen im Weiterbildungsprogramm Ihrer Einrichtung in den kommenden zehn Jahren entwickeln?				
		Die Nachfrage wird wachsen	Die Nachfrage wird konstant bleiben	Die Nachfrage wird sinken	Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatskurse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Diplomas of Advanced Studies (DAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Wie schätzen Sie die weitere Entwicklung der bestehenden Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Zertifikatskurse und -programme, CAS, DAS) im deutschen Hochschulsektor ein? Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung in ein paar Stichworten mit:		<input type="radio"/> _____ <input type="radio"/> _____		
15.	Werden Ihrer Einschätzung nach neben den bestehenden Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Zertifikatskurse und -programme, CAS, DAS) in den nächsten zehn Jahren weitere alternative Formate zu den traditionellen Studiengangsmodellen entstehen?		<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nein (-> weiter Frage 17) <input type="radio"/> Keine Angabe möglich (-> weiter Frage 17)		
16.	Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung kurz:		<input type="radio"/> _____		
17.	Zu welchen der genannten Angebotstypen, die im Weiterbildungsprogramm Ihrer Einrichtung vorkommen, können Sie vertiefende Angaben zur fachlichen Ausrichtung sowie den jeweils erreichten Zielgruppen machen? Bitte markieren:		<input type="radio"/> Berufsbegleitende Studiengänge (->Fragenblock A) <input type="radio"/> Zertifikatsprogramme (->Fragenblock B) <input type="radio"/> Zertifikatskurse (-> Fragenblock C) <input type="radio"/> Certificates of Advanced Studies (CAS) (-> Fragenblock D) <input type="radio"/> Diplomas of Advanced Studies (DAS) (->Fragenblock E) <input type="radio"/> Keine Angabe möglich (->Ende)		

### Vertiefende Fragen zu Kurzformaten (A, B, C, D und E)

Die folgenden Fragen beziehen sich nur auf die jeweiligen Angebote Berufsbegleitende Studiengänge, Zertifikatsprogramme, Zertifikatskurse, CAS und DAS, zu denen die Probanden zusätzlichen Angaben machen wollen.

18.	Welche fachlichen Ausrichtungen besaßen das Angebot / die Angebote des Typs [Angebotstyp] im Jahr 2018? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="radio"/> Mathematik <input type="radio"/> Informatik <input type="radio"/> Naturwissenschaften <input type="radio"/> Ingenieurwissenschaften <input type="radio"/> Pflege, Gesundheit <input type="radio"/> Arbeitswissenschaften <input type="radio"/> Sozialwissenschaften <input type="radio"/> Pädagogik <input type="radio"/> Musik <input type="radio"/> Kunst <input type="radio"/> Wirtschaftswissenschaften <input type="radio"/> Rechtswissenschaften <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____
-----	---	--

19.	Welche Zielgruppen wurden 2018 durch das Angebot / die Angebote des Typs [Angebotstyp] erreicht? (Mehrfachnennungen möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Berufstätige</li> <li><input type="radio"/> Personen mit Familienpflichten</li> <li><input type="radio"/> Bachelorabsolvent*innen</li> <li><input type="radio"/> Masterabsolvent*innen</li> <li><input type="radio"/> Personen mit schulischer HZB</li> <li><input type="radio"/> Personen ohne schulische HZB</li> <li><input type="radio"/> Berufsrückkehrer*innen</li> <li><input type="radio"/> Mittlere Führungskräfte</li> <li><input type="radio"/> Selbstständige</li> <li><input type="radio"/> Topmanager*innen</li> <li><input type="radio"/> Studienabbrecher*innen</li> <li><input type="radio"/> Arbeitslose</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte nennen): _____</li> </ul>
	<b>Ende</b>	

## B: Fragebogen der Befragung von Studiengangsverantwortlichen

Angaben zu institutionellen Rahmenbedingungen und zur Person		
1.	Bitte geben Sie den Organisationstyp Ihrer Hochschule an:	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Universität</li> <li><input type="radio"/> Fachhochschule/ Hochschule für angewandte Wissenschaften</li> <li><input type="radio"/> Pädagogische Hochschule</li> <li><input type="radio"/> Musik- / Kunsthochschule</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____</li> <li><input type="radio"/> Keine Angabe möglich</li> </ul>
2.	Bitte geben Sie die Trägerschaft der Hochschule an:	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Staatlich</li> <li><input type="radio"/> Privat</li> <li><input type="radio"/> Kirchlich</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____</li> <li><input type="radio"/> Keine Angabe möglich</li> </ul>
3.	Bitte wählen Sie aus der Liste das Bundesland aus, in dem sich die Hochschule befindet:	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Dropdown-Liste mit Bundesländern</li> </ul>
4.	Welcher Personalgruppe gehören Sie an?	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Professor*innen</li> <li><input type="radio"/> Juniorprofessor*innen</li> <li><input type="radio"/> Wissenschaftliche Assistent*innen</li> <li><input type="radio"/> Wissenschaftliche(r) Mitarbeiter*innen</li> <li><input type="radio"/> Nichtwissenschaftliches Personal</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____</li> <li><input type="radio"/> Keine Angabe möglich</li> </ul>

Angaben zum Studiengang		
5.	Wie viele Studiengänge betreuen Sie? (Mehrfachantworten möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Einen Bachelorstudiengang</li> <li><input type="radio"/> Einen Masterstudiengang</li> <li><input type="radio"/> Mehrere Bachelorstudiengänge</li> <li><input type="radio"/> Mehrere Masterstudiengänge</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____</li> <li><input type="radio"/> Ich betreue keinen Studiengang -&gt; <b>Ende</b></li> </ul>
6.	Welche Organisationsform besitzt der von Ihnen betreute Studiengang / besitzen die von Ihnen betreuten Studiengänge? (Mehrfachantworten möglich)	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Berufs-/Tätigkeitsbegleitend (keine organisatorische sowie inhaltliche Verknüpfung von Berufstätigkeit und Studium)</li> <li><input type="radio"/> Berufs-/Tätigkeitsintegrierend (enge inhaltliche und/oder organisatorische Verknüpfung von Berufstätigkeit und Studium)</li> <li><input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____</li> <li><input type="radio"/> Keine Angabe möglich</li> </ul>

7.	Welche fachliche(n) Ausrichtung(en) besitzt der von Ihnen betreute Studiengang / besitzen die von Ihnen betreuten Studiengänge? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="radio"/> Mathematik <input type="radio"/> Informatik <input type="radio"/> Naturwissenschaften <input type="radio"/> Ingenieurwissenschaften <input type="radio"/> Pflege, Gesundheit <input type="radio"/> Arbeitswissenschaften <input type="radio"/> Sozialwissenschaften <input type="radio"/> Pädagogik <input type="radio"/> Musik <input type="radio"/> Kunst <input type="radio"/> Wirtschaftswissenschaften <input type="radio"/> Rechtswissenschaften <input type="radio"/> Sonstiges (bitte kurz erläutern): _____ <input type="radio"/> Keine Angabe möglich
----	---	--

### Angaben zu Flexibilisierung mittels Kurzformaten

8.	Nutzen Sie Zertifikatskurse, Zertifikatsprogramme, Certificates of Advanced Studies (CAS), Diplomas of Advanced Studies (DAS) oder sonstige Angebotsformen zur flexiblen Gestaltung des von Ihnen betreuten Studiengangs / der von Ihnen betreuten Studiengänge? (Pflichtfrage?)	<input type="radio"/> Ja (->weiter mit Frage 10) <input type="radio"/> Nein (-> weiter mit Frage 17)	
9.	Welche der genannten kürzeren Angebotsformate nutzen Sie zur Flexibilisierung des von Ihnen betreuten Studiengangs / der von Ihnen betreuten Studiengänge? (Pflichtfrage?)	<input type="radio"/> Zertifikatsprogramme <input type="radio"/> Zertifikatskurse <input type="radio"/> Certificates of Advanced Studies (CAS) <input type="radio"/> Diplomas of Advanced Studies (DAS) <input type="radio"/> Andere Bausteine zur flexiblen Gestaltung in Ihrem Studiengang / Ihren Studiengängen (bitte kurz erläutern): _____	
10.	Bitte geben Sie die Anzahl der kürzeren Angebotsformate in dem von Ihnen betreuten Studiengang / den von Ihnen betreuten Studiengängen insgesamt an. (Pflichtfrage)	<input type="radio"/> Anzahl der angebotenen Zertifikatsprogramme: <input type="radio"/> Anzahl der angebotenen Zertifikatskurse: <input type="radio"/> Anzahl der angebotenen Certificates of Advanced Studies (CAS): <input type="radio"/> Anzahl der angebotenen Diplomas of Advanced Studies (DAS): <input type="radio"/> Sonstige Angebote (bitte kurz erläutern): _____	
11.	Für welche Zielgruppen sind kürzere Angebotsformate Ihrer Erfahrung nach besonders attraktiv? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="radio"/> Berufstätige <input type="radio"/> Personen mit Familienpflichten <input type="radio"/> Bachelorabsolvent*innen <input type="radio"/> Masterabsolvent*innen <input type="radio"/> Personen mit schulischer HZB <input type="radio"/> Personen ohne schulische HZB <input type="radio"/> Berufsrückkehrer*innen <input type="radio"/> Mittlere Führungskräfte <input type="radio"/> Selbstständige <input type="radio"/> Topmanager*innen <input type="radio"/> Studienabbrecher*innen <input type="radio"/> Arbeitslose <input type="radio"/> Sonstiges (bitte nennen): _____	
12.	Wie breit ist die Spannweite der Kreditpunkte, die für kürzere Angebotsformate innerhalb des von Ihnen betreuten Studiengangs / der von Ihnen betreuten Studiengänge vergeben werden?	Spannweite an Kreditpunkten (von ... bis ... Kreditpunkte)	
	Zertifikatsprogramme	Von...	Bis...
	Zertifikatskurse	Von...	Bis...
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	Von...	Bis...
	Diplomas of Advanced Studies (DAS)	Von...	Bis...
	Sonstige Angebote	Von...	Bis...

13.	Welche Verfahren zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen kommen in den unterschiedlichen Angebotsformaten zum Einsatz?					
		Individuell	Pauschal	Individuell und Pauschal	Kein Anrechnungsverfahren vorgesehen	Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatskurse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Diploma of Advanced Studies (DAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Wie hoch ist die Nachfrage der Teilnehmenden hinsichtlich der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen?					
		Hoch (>50%)	Mittel (20-49%)	Gering (<20%)	Keine Nachfrage	Keine Anrechnung möglich Keine Angabe möglich
	Berufsbegleitende Studiengänge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatsprogramme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Zertifikatskurse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Certificates of Advanced Studies (CAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Diploma of Advanced Studies (DAS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Wie schätzen Sie die weitere Entwicklung der Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. Zertifikatskurse und -programme, CAS, DAS oder Ähnliches) im deutschen Hochschulsektor ein? Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung in ein paar Stichworten mit:					
		<input type="radio"/> _____				
16.	Ist der Einsatz von kürzeren Angebotsformen zur flexibleren Gestaltung des von Ihnen betreuten Studiengangs / der von Ihnen betreuten Studiengänge geplant?					
		<input type="radio"/> Ja (-> weiter mit Frage 18) <input type="radio"/> Nein (->Ende)				
17.	Welche kürzeren Angebotsformen sollen eingeführt werden?					
		<input type="radio"/> Zertifikatsprogramme <input type="radio"/> Zertifikatskurse <input type="radio"/> Certificates of Advanced Studies (CAS) <input type="radio"/> Diplomas of Advanced Studies (DAS) <input type="radio"/> Sonstige Angebote (bitte kurz erläutern): _____				
18.	Wie schätzen Sie die weitere Entwicklung der Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie Zertifikatskurse und -programme, CAS, DAS oder Ähnliches im deutschen Hochschulsektor ein? Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung in ein paar Stichworten mit:					
		<input type="radio"/> _____				

**ISBN 978-3-946983-35-4**