

u^b

b
**UNIVERSITÄT
BERN**

THERESE E. ZIMMERMANN, ANDREAS FISCHER (HG.)

ZENTRUM FÜR UNIVERSITÄRE WEITERBILDUNG ZUW

Juli 2012

Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?



zoom

Impressum

© 2012 Universität Bern,
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Bezugsquelle:

Universität Bern
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW
Schanzeneckstrasse 1
Postfach 8573
CH-3001 Bern
www.zuw.unibe.ch
bibliothek@zuw.unibe.ch

Zitationsempfehlung:

Zimmermann, T. E.; Fischer, A. (Hg.) (2012), Ohne
Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?
«zoom». Bern: Zentrum für universitäre Weiter-
bildung ZUW der Universität Bern.

ISBN 978-3-906587-36-3

Preis: CHF 30.–

1. Auflage, Juli 2012

Ohne Studium zur
wissenschaftlichen Weiterbildung?

Andreas Fischer, Dr. phil., ist seit 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, seit 2009 Direktor des heutigen Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Hochschulweiterbildung, Bildungsmanagement, Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen sowie Gestaltung von Kooperationen.

Erika Hänni, lic. phil. hist., studierte Germanistik und Philosophie, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern im Bereich Weiterbildungsmanagement.

Sonja Moissidis, Dipl.-Päd., studierte in Gießen, Hamburg und Melbourne und war wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Forschungsprojekts Opening Universities for Lifelong Learning (OPULL) an der Leuphana Universität Lüneburg. Zur Zeit arbeitet sie bei einer Frauenrechtsorganisation in Ägypten.

Prof. em. Dr. Karl Weber, Soziologe und Erziehungswissenschaftler, ehemaliger Direktor der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern (heute ZUW). Forschung in den Bereichen Hochschul-, Berufsbildungs-, Weiterbildungs- und Berufsforschung sowie Bildungspolitik.

Therese E. Zimmermann, lic. rer. soc., studierte Soziologie, Allgemeine Pädagogik sowie Arbeits- und Organisationspsychologie, leitet seit 2010 den Bereich Grundlagen am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: hochschulische Weiterbildung sowie nicht-hochschulische Weiterbildung und damit verbundene Steuerungsfragen.

Inhalt

Vorwort	5
Zulassung als Steuerungsinstrument <i>Von Andreas Fischer</i>	7
Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen <i>Von Sonja Moissidis</i>	11
Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss <i>Von Karl Weber</i>	19
Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz – Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen <i>Von Therese E. Zimmermann</i>	33
Durchlässigkeit wichtig, aber keine generelle Öffnung – Zusammenfassung der Podiumsdiskussionen <i>Von Erika Hänni</i>	63
Abkürzungen	69

Vorwort

«Wir alle wissen: Die Titelfrage «Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?» ist in der heutigen Zeit rhetorisch. Wer eine akademische Weiterbildung absolviert, braucht zwar in der Regel einen Hochschulabschluss, um zum Studium zugelassen zu werden. Dennoch gibt es in vielen Fällen für anderweitig qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber einen alternativen Zugang, für den sich die Bezeichnung «sur dossier» eingebürgert hat.»
Von Andreas Fischer



Wie sieht die Zulassungspraxis bei den Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen konkret aus? In welchem Umfang werden Personen «sur dossier» aufgenommen? Welches sind die damit verbundenen Chancen und Risiken? Wie werden solche vom Bildungssystem her eigentlich nicht passenden Aufnahmen in einen Studiengang begründet und operativ gestaltet? Wie lässt sich die Zulassungsfrage bildungspolitisch – von Seiten der Hochschulen wie der Weiterbildung – einordnen, und welchen Bezug hat sie zum Arbeitsmarkt?

Diesen Fragen, die im Fokus der Herbsttagung des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW vom 4. November 2011 standen, ist das vorliegende «zoom» gewidmet.

Anlass das Thema aufzugreifen bot die letztjährige Studie des ZUW zu den Master of Advanced Studies (MAS) in der Schweiz (vgl. Zimmermann et al. 2011), bei der wir bei den Fragen zu den Zulassungsbedingungen bei der Analyse der Einträge in die Datenbank www.berufsberatung.ch einige Auffälligkeiten feststellten. Vertiefende Daten zu diesem Thema lagen auch von anderer Seite nicht vor. Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen um die Durchlässigkeit des Bildungssystems hat es uns gereizt, der Sache nachzugehen. So haben wir im Hinblick auf die Herbsttagung 2011 eine Folgestudie durchgeführt, die sich nur diesem Thema widmet. Wir sind damit in ein heikles Untersuchungsfeld vorgedrungen. Wir haben die Bereitschaft der Leitungen hochschulischer Weiterbildung geschätzt, Einblick in die Gestaltung ihrer Sur-Dossier-Verfahren zu geben und dabei auch Probleme zu benennen und über bereits bestehende oder vorgesehene Lösungen zu berichten.

Das vorliegende «zoom» vereinigt diese Studie sowie die Beiträge und Ergebnisse der Herbsttagung des ZUW 2011, die unter dem Titel «Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?» stand. Damit stellen wir die Studie in den weiteren Rahmen der internationalen Entwicklungen im Hochschulbereich und der nationalen Situation in der Hochschulweiterbildung und geben den Verlauf und die wichtigsten Erkenntnisse der Podiums- und Plenumsdiskussionen wieder.

Unser Dank geht an Vizerektor Walter Perrig und Thomas Myrach von der Weiterbildungskommission für die Begrüssung und die Rahmung der Tagung, an Sonja Moissidis und Karl Weber für die Referate, Erika Hänni für die Zusammenfassung der Diskussionen sowie an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Podien und alle Mitdiskutierenden, die zum lebendigen und ergiebigen Verlauf der Tagung beigetragen haben. Ein spezieller Dank gebührt Roger Ehret, der durch die Tagung geleitet und die Diskussionen durch seine feinfühlig und nachhakende Moderation auf den Punkt gebracht hat, sowie der Fondation Johanna Dürmüller-Bol für ihren finanziellen Beitrag.

Zulassung als Steuerungsinstrument

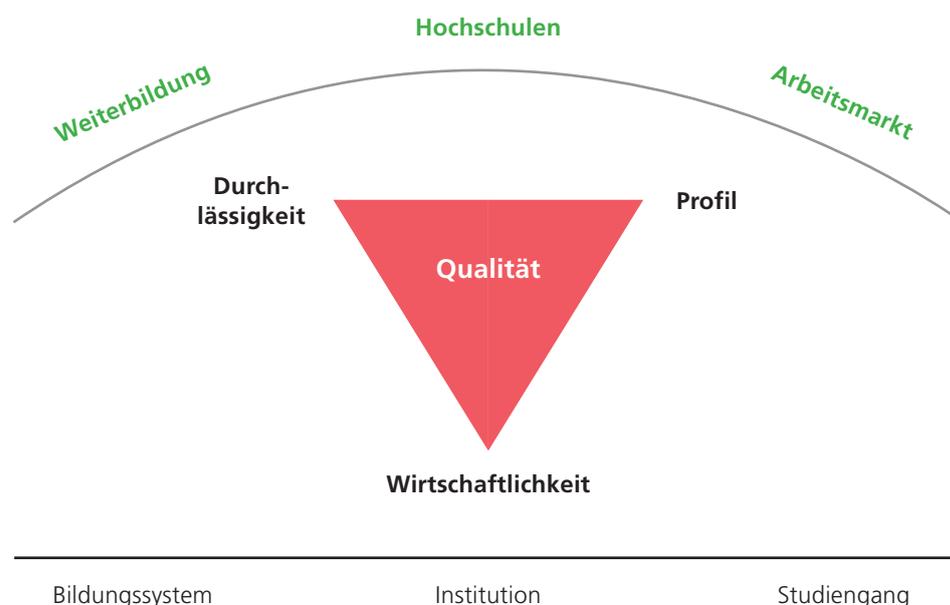
Von Andreas Fischer

Grundsätzlich richtet sich die Weiterbildung der Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen an Personen mit Hochschulabschluss und Berufspraxis. Mit der Möglichkeit, auch anderweitig qualifizierte Personen «sur dossier» aufzunehmen, verfügen die Weiterbildungsanbieter über einen Handlungsspielraum, den sie zur Steuerung der Nachfrage und des Angebots einsetzen können. Die Steuerung erfolgt dabei durch Ziele hinsichtlich Durchlässigkeit, Profil und Wirtschaftlichkeit. Sie setzt auf den Ebenen Bildungssystem, Institution und Studiengang an und ist Teil des jeweiligen Qualitätsmanagements.

1 Inputsteuerung durch Zulassungsregelungen und -verfahren

Die Hochschulweiterbildung in der Schweiz ist nach wie vor durch eine explizite Eingangskontrolle bei den einzelnen Studiengängen geprägt, auch wenn durch den Paradigmenwechsel zur Outcome-Orientierung das schmale Eingangstor zunehmend geöffnet wird. Mit der Verfügungsmacht über die Zulassung haben es Bildungsverantwortliche aller Stufen in der Hand, nicht nur quantitativ sondern v.a. auch qualitativ Einfluss auf die Zusammensetzung der Kursgruppen zu nehmen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil in der Bildung die «Kunden» den Produktionsprozess mitgestalten. Die Steuerung erfolgt durch die Instrumente «Regelungen» und «Verfahren». Während das Verfahren auf der Ebene der Studiengänge zur Anwendung kommt, wird über die Regelungen auf allen drei Ebenen gesteuert: *Bildungssystem* {Bundes- und kantonale Gesetze, Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH), Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP)} – *Institution* (einzelne Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule) – *Studiengang*.

Abbildung 1: Strukturierung des Themas «Zulassung als Steuerungsinstrument»

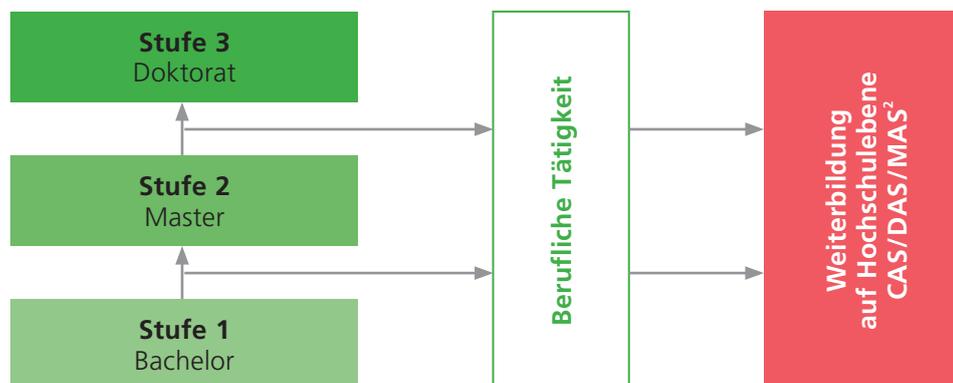


Quelle: Eigene Darstellung

2 Rahmenbedingungen und Handlungsspielraum

Die wissenschaftliche Weiterbildung (hier synonym verwendet mit Hochschulweiterbildung) situiert sich gemäss dem Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich der Schweiz (nqf.ch-HS¹, S. 6) aufbauend auf der Bachelor-, Master- oder Doktoratsstufe (vgl. Abbildung 2) sowie einer beruflichen Tätigkeit.

Abbildung 2: Hochschulbereich im Nationalen Qualifikationsrahmen



Quelle: nqf.ch-HS, S. 6

Hochschulweiterbildung ist eine Fortführung oder Wiederaufnahme des Lernens in Hochschulen. Entsprechend ist sie primär auf Personen mit Hochschulabschluss ausgerichtet.

Im Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich heisst es denn auch entsprechend (nqf.ch-HS³, S. 16):

«Für die Zulassung ist in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium einer Universität bzw. Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und Praxiserfahrung erforderlich. Die Hochschulen sind frei, für einzelne Programme restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Programme für weitere geeignete Bewerberinnen und Bewerber zu öffnen.»

Der zweite Satz dieser Regelung gewährt einen grossen Handlungsspielraum, der auf den Ebenen Institution und Studiengang konkreter definiert werden kann. Es gilt allerdings immer die Prämisse, dass sich die Hochschulweiterbildung grundsätzlich «Post-Tertiär A» situiert.

3 Einflüsse von aussen

Wie dieser Handlungsspielraum bezüglich Steuerung genutzt wird, ist stark von den Entwicklungen in den relevanten Kontexten abhängig. Für die Hochschulweiterbildung sind dies in erster Linie die nationalen und internationalen Entwicklungen im Hochschulbereich, im Weiterbildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt.

1 http://www.crus.ch/information-programme/qualifikationsrahmen-nqfch-hs.html?no_cache=1 (Zugriff 06.03.2012); Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS mit Zustimmung aller drei Rektorenkonferenzen vom gemeinsamen Leitungsausschuss (la-rkh.ch) verabschiedet am 23. November 2009 (aktualisierte Version vom 20. September 2011) von der Schweizerischen Universitätskonferenz (SUK) am 30. Juni 2011 genehmigt, soweit er die Universitäten betrifft.

2 Zur Formierung des Titels «MAS» vgl. Zimmermann et al. 2011, S. 10.

3 Vgl. Fussnote 1.

Im *Hochschulbereich* weht der internationale Wind in Richtung vermehrte Öffnung der Hochschulen für sogenannte nichttraditionelle Studierendengruppen. Diese wird primär mit der Programmatik des Lebenslangen Lernens (LLL) und den erhofften Verbesserungen der Chancengleichheit begründet. Sie ist aber auch nicht losgelöst vom Interesse einer Nachfragesicherung der Institutionen. Zu erwähnen sind die EUA-Charter on Lifelong Learning⁴, europäische Programme wie COMPASS⁵, SIRIUS⁶ und OPULL⁷ oder der bundesdeutsche Wettbewerb «Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen»⁸. In der Schweiz beschäftigen uns diese Fragen aktuell beim Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz des Bundes, aber auch innerhalb der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS).

Auf der Ebene der Mutterinstitution ist die Weiterbildung mit den Haltungen der Hochschulen bezüglich Zulassung zu den grundständigen Studien konfrontiert, die zwischen Abschottung und zögerlicher Öffnung schwanken. Die Frage der Zulassung hat viel mit der Sorge um die Qualität von Lehre und Forschung sowie mit der Positionierung der einzelnen Institution zu tun. Während die einen an formalen Kriterien aufgrund des Bildungsabschlusses festhalten, plädieren die anderen für eine individuellere Betrachtung. Diese schwankt allerdings zwischen den Polen «Öffnung» (Validation des acquis) und «Selektion» (Aufnahmeprüfungen).

Im *Weiterbildungsbereich* dominieren ebenfalls zwei Sichtweisen. Die eine ist der Programmatik des LLL verpflichtet. Die Eintrittshürde «Hochschulabschluss» soll weitgehend wegfallen. Die Passung der Studierenden mit der jeweiligen Weiterbildung muss durch Beratung sowie Begleitung während dem Studiengang gewährleistet werden. Dem stehen jene Anbieter gegenüber, die um den Wettbewerbsvorteil «Exklusivität» kämpfen. Sie befürchten, dass ein im freien Markt entscheidendes spezifisches Profil verloren geht, wenn die Regulierung über den Zugang wegfällt. Im Vorentwurf für das Bundesgesetz über die Weiterbildung wird festgehalten, dass Bund und Kantone in der Weiterbildung unter anderen die Ziele verfolgen, für eine hohe Durchlässigkeit, Transparenz und für einen chancengleichen Zugang zu sorgen.⁹ Dies wird für die Hochschulweiterbildung im Rahmen des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes zu konkretisieren sein.

Der *Arbeitsmarkt* ist angesichts der demografischen Entwicklungsszenarien von der Sorge um eine ausreichende Anzahl von gut qualifizierten Arbeitskräften geprägt. Hier ist ein zunehmender Druck zu erwarten, die Hochschulweiterbildung für die Höherqualifizierung von Personen ohne Hochschulabschluss zu öffnen.

4 Ziele einer Inputsteuerung

Über die Steuerung durch Zulassung können im Wesentlichen drei Ziele anvisiert werden.

1. Die Erhöhung der Durchlässigkeit

Es ist ein aktuelles bildungspolitisches Postulat, die Bildungssysteme durchlässiger zu gestalten. Da kann die Zulassung als Barriere wirken. Zahlreiche Vertreterinnen und Exponenten von Bildungsbehörden, Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbänden und der Wissenschaft setzen sich für eine höhere Durchlässigkeit des Bildungssystems ein. Die früher in sich geschlossenen Teilsysteme «Berufsbildung», «Hochschulen» und «Weiterbildung» sollen sich gegenseitig öffnen und über Anerkennung, Assessments oder Passerelle-Angebote möglichst allen Interessierten neue Bildungswege ermöglichen. Es wird aber auch davor gewarnt, dass eine unbesonnene Öffnung zu einer unerwünschten Nivellierung nach unten führt.

4 http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf (Zugriff 17.11.2011).

5 <http://compass.eucen.eu/> (Zugriff 17.11.2011).

6 http://www.eua.be/pubs/Engaging_in_Lifelong_Learning.pdf (Zugriff 17.11.2011).

7 <http://www.leuphana.de/institute/ipm/forschung/opull.html> (Zugriff 17.11.2011).

8 <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff 17.11.2011).

9 Vgl. Vorentwurf des Bundesrats für das Bundesgesetz über die Weiterbildung (November 2011), Artikel 4 Buchstabe c.

2. Die Stärkung des spezifischen Profils der Hochschule oder des Studiengangs

Mit den Zulassungsbedingungen wird festgelegt und auch kommuniziert, wo sich das Angebot bezüglich Niveau und mutmasslicher Zusammensetzung der Kursgruppen positioniert. Das Profil ist einerseits für die Anbieter selber von Bedeutung. Nicht nur der Studiengang sondern auch die Institution signalisieren, auf welchem Niveau die Inhalte vermittelt werden. Dies ist für die hochschulinterne wie für die externe Reputation des Angebots und der Institution massgebend. Andererseits spielt das Profil für die Nachfragenden eine Rolle. Sie analysieren die Eignung des Studiengangs betreffend eigene Erfolgsaussichten aber auch im Hinblick auf eine für ihr soziales Netzwerk nützliche Kursgruppe. Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der Vermittlungskultur, an die sie gewöhnt sind, da sich diese zwischen Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und anderen Tertiäristitutionen durchaus unterscheidet.

3. Die Sicherung der Wirtschaftlichkeit

Da mit der Zulassung die Nachfrage auch quantitativ gesteuert wird, erhält sie ökonomische Relevanz. Noch etwas mehr verdienen oder zwischen Kursdurchführung und -absage entscheiden müssen – das sind heikle Herausforderungen für den Zulassungsentscheid. Zielkonflikte entstehen dann, wenn der Zulassungsentscheid von der gleichen Instanz gefällt wird, die ein handfestes ökonomisches Interesse am Angebot hat. Jede zusätzlich aufgenommene Person steigert den Ertrag. Bei einem Anmeldestand knapp am Break-even-Punkt geht es gar um die Frage der Durchführbarkeit eines ganzen Studiengangs. Da ist eine Rückbesinnung auf die Qualitätsfunktion der Zulassung angebracht.

5 Steuerungsinstrument im Dienste der Qualitätssicherung

Bei allen drei Zielen sind die *Qualitätsfragen* zentral: Erstens besteht der Anspruch, dass das Angebot und die einzelnen Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer zueinander passen. Zweitens muss gewährleistet sein, dass bei der Zulassung die geeigneten Verfahren und Instrumente zur Anwendung kommen. Ziel der Zulassungsregelung ist in erster Linie die Passung zwischen Studiengang und Studierenden – was im Interesse aller Beteiligten liegt. Die Studierenden erwarten eine gewisse Gewähr, die Weiterbildung mit einem absehbaren Einsatz erfolgreich absolvieren zu können. Studienleitungen und Dozierende sind an einer möglichst homogenen Gruppe bezüglich Eingangsqualifikationen interessiert. Übermässig hoher Betreuungsaufwand und hohe Dropout- oder Misserfolgs-Quoten sind Folgen von Mängeln bei der Zulassung. Diese können auf die Regelungen, die Entscheide oder die Verfahren (z.B. Dossierprüfung, persönliche Gespräche, Tests, Vieraugenprinzip) zurück zu führen sein. Die Zulassung nimmt damit in der Qualitätssicherung einen Platz ein, der hohe Beachtung verdient.

Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen

Von Sonja Moissidis

Lebenslanges Lernen (LLL) stellt sich als vielschichtiges Konzept dar, das an Hochschulen vor allem durch die Öffnung für nicht-traditionelle Studierendengruppen verwirklicht werden soll. Der Beitrag gibt einen kurzen Abriss der Diskussion um die Öffnung der Hochschulen im Zeitverlauf sowie vor dem Hintergrund internationaler Trends wie dem LLL. Es zeigt sich, dass sich die vorhandenen Typologien nicht-traditioneller Studierendengruppen stark abhängig vom Entstehungskontext unterscheiden. Ebenso liegen empirisch nachgewiesene Kenntnisse über Einflussfaktoren und Barrieren der Öffnung für nicht-traditionelle Studierendengruppen bisher nur vereinzelt vor. Das internationale Forschungsprojekt Opening Universities for Lifelong Learning (OPULL) untersucht diese im gezielten Vergleich zwischen Deutschland, Finnland, England und Dänemark. Aus den bestehenden praktischen Ansätzen zur Öffnung für nicht-traditionelle Studierende soll eine Vision Offener Hochschulen für Europa abgeleitet werden.

1 Die Öffnung der Hochschulen – internationale Trends und aktuelle Entwicklungen

Hochschulen besitzen heutzutage fraglos eine hohe Wichtigkeit für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung eines jeden Landes. Gleichzeitig werden allen Bildungsbereichen, gerade dem Hochschulsektor, grosse Erwartungen entgegengebracht. In einer globalisierten Welt werden Hochschulen nicht mehr nur von nationalen, sondern auch von europäischen und internationalen Trends und Organisationen beeinflusst (vgl. Singh 2010, S. 42). Der Wandel hin zu Wissensgesellschaften, die durch den Imperativ des LLL geprägt werden, bringt auch die Öffnung von Hochschulen auf die bildungspolitische Agenda vieler Nationen. Diese Entwicklungen lassen sich bereits bei der seit den 1970ern von UNESCO, OECD, Weltbank und später auch der EU massgeblich beeinflussten Diskussion um die Notwendigkeit der strukturellen Ermöglichung des LLL auch im tertiären Bereich anschaulich nachzeichnen (siehe etwa Schemmann 2007). Soll der stetige Wandel der bildungspolitischen Fokussierung verschiedener nicht-traditioneller Studierendengruppen ergründet und unterschiedliche Aspekte der Öffnung von Hochschulen analysiert werden, muss dies im Kontext der periodisch auf- und abebbenden Betonung der Notwendigkeit zum LLL unter arbeitsmarkt- bzw. sozialpolitischen Gesichtspunkten geschehen. Was unter der Öffnung von Hochschulen sowie nicht-traditionellen Studierendengruppen verstanden werden kann, wird im Folgenden näher beleuchtet.

Es gilt zu bedenken, dass Diskurse um die Öffnung der Hochschulen aus der Perspektive verschiedener Fachdisziplinen und Akteure auf verschiedene Ebenen abheben. Dies kann etwa die Öffnung für nicht-traditionelle Studierendengruppen sein (z.B. unterrepräsentierte oder gänzlich neu zu erschliessende Zielgruppen) oder eine Öffnung in zeitlicher oder räumlicher Dimension betreffen.

Folgt man der Analyse von Wolter (2011) gemäss folgender Abbildung 1, muss die Öffnung der Hochschulen als Mehrebenenkonzept verstanden werden. Dies bedeutet, dass Öffnung in den Hochschulen je nach Fokussierung unterschiedlich verstanden wird und ausgeprägt sein kann.

Abbildung 1: **Öffnung als Mehrebenenkonzept (nach Wolter 2011)**



Quelle: Eigene Darstellung.

Neben internationalen Trends und Entwicklungen wie der sinkenden «Halbwertszeit» des Wissens (vgl. Willke 2001, S. 291), der immer notwendiger werdenden Fokussierung auf nachhaltige Entwicklung sowie der anhaltenden Unsicherheit aufgrund von Wirtschafts- und Finanzkrise lassen für Deutschland besonders drei Gründe die Öffnung von Hochschulen unabdingbar scheinen, wie Wolter 2008 feststellt: Erstens stagnieren die Übergangsquoten von Gymnasien in die Hochschulen insgesamt, so dass es neuer, zusätzlicher Studiennachfragender bedarf, was sich durch den bereits ab 2020 erwarteten Rückgang der Studierendenzahlen noch verschärfen wird (vgl. KMK 2005, S. 41). Zweitens sind für Deutschland ein steigender Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften sowie ein anhaltender Trend zur Höherqualifizierung festzustellen, wobei diese Entwicklungen durch den demographischen Wandel ebenfalls an Dynamik gewinnen werden. Darüber hinaus hat sich drittens in empirischen Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren gezeigt, dass nicht-traditionelle Studierende keine schlechteren Studienleistungen erzielen als traditionelle Studierende (vgl. Teichler und Wolter 2004a, S. 60; 2004b, S. 10). Nicht-traditionelle Studierende sind im Gegenteil überdurchschnittlich motiviert und sollten durch ihre Doppelqualifikation und Weiterbildungsintensität als Bereicherung für Hochschulen und das gesamte Beschäftigungssystem gesehen werden (vgl. Wolter 2008, S. 96 f.)

2 Typologien und Dimensionen nicht-traditioneller Studierender

.....
Eine eindeutige Definition nicht-traditioneller Studierender existiert bislang nicht, obwohl unterschiedlichste Typologien aus Forschung und Praxis abgeleitet wurden. Im Zeitverlauf betrachtet wird ersichtlich, dass Ende der 1980er hauptsächlich Erwachsene als klassisch nicht-traditionelle Studierende angesehen wurden. Zu Beginn der 2000er wird der Terminus nicht-traditioneller Studierender besonders auf drei Dimensionen bezogen:

1. Personen mit unkonventionellen Bildungsbiographien, d.h. solche, die auf nicht direktem Wege an die Hochschule kamen;
2. Personen ohne reguläre schulische Voraussetzungen, d.h. jene, die über nicht-traditionelle Hochschulzugangswege ein Studium aufgenommen haben;
3. Personen, die nicht im üblichen Präsenz- bzw. Vollzeitmodus studieren (vgl. Schuetze und Slowey 2002, S. 315; Teichler und Wolter 2004a; S. 72).

Andere Autoren nehmen Typologisierungen nicht-traditioneller Studierender aufgrund unterschiedlicher personaler oder situativer Merkmale vor (Crosling und Thomas 2007; Berthold et al. 2011). Aus Länderstudien, die in den Jahren 1987, 2000 und 2011 durchgeführt wurden, leitet Slowey (2011) sieben Gruppen ab (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: **Sieben Gruppen nicht-traditioneller Studierender (nach Slowey 2011)**

second chance learners (d.h. zweiter oder dritter Bildungsweg)
equity groups (z.B. ethnische Minderheiten, Frauen in MINT-Fächern, sozial Benachteiligte)
deferrers (d.h. Hochschulzugang vorhanden, nehmen Studium aber erst später auf)
recurrent learners (z.B. Krankenschwester, die anschliessend Ärztin werden will)
returners (d.h. Wiederkehrende)
refreshers (d.h. zur professionellen Weiterentwicklung)
learners in later life (d.h. ältere Studierende, Seniorenuniversität etc.)

Quelle: Eigene Darstellung.

Speziell für den deutschen Hochschulraum identifizieren Alheit et al. (2008) mittels qualitativer und quantitativer Erhebungen fünf Gruppen nicht-traditioneller Studierender, die sich hinsichtlich ihrer subjektiven Passung mit dem Studium, ihrer Studienabbruchintention und ihres subjektiven Erfolgs massgeblich unterscheiden: die angepasst Erfolgreichen, die berufserfahrenen SpäteinsteigerInnen, die PatchworkerInnen, die BildungsaufsteigerInnen sowie die IntegriererInnen. Als weitere Unterscheidungsvariablen der Gruppen zeigten sich hier das Fähigkeitsselbstkonzept, die bisherige Bildungs- und Berufsbiographie, der soziale Status sowie die Intensität der kulturellen Praxis. Die Studie versucht u.a. Aufschluss darüber zu geben, in welchen Fachrichtungen, Lebensumständen etc. sich die Gruppen häufiger finden.

Hier zeigt sich die Vielfalt der Definitionen und Kategorisierungen, wobei die individuelle Schwerpunktsetzung stark vom kulturellen Kontext der Studien sowie dem Fokus der jeweiligen Einrichtung bzw. den Akteuren und deren Zielen abzuhängen scheint.

3 Einflüsse und Barrieren der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende

.....
Europaweit geführte Studien veranschaulichen, inwiefern alternative Hochschulzugangswege in verschiedenen europäischen Ländern überhaupt existieren, welche Studierendengruppen mit welchen Hintergründen an die Hochschulen kommen (z.B. Orr et al. 2008) und von welchen Einflussfaktoren die tatsächliche Hochschulöffnung für nicht-traditionelle Studierende abhängt.

Eine der ersten international vergleichenden Analysen, durchgeführt von Schuetze und Slowey (2002), zeigt, dass die Hochschulbeteiligung von nicht-traditionellen Studierenden von fünf Faktoren beeinflusst wird.

Abbildung 3: **Einflussfaktoren auf die Hochschulbeteiligung nicht-traditioneller Studierender (nach Schuetze und Slowey 2002)**



Quelle: Eigene Darstellung.

Abhängig von der Hochschulart (Universität vs. Fachhochschule), dem besonderen Profil der Hochschule sowie vorhandenen Sonderregelungen (etwa zur Anrechnung ausserhochschulisch erworbener Kompetenzen) und aufgrund unterschiedlicher Strukturierung von (finanziellen) Unterstützungssystemen entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende eher für oder gegen ein Hochschulstudium (vgl. Schuetze und Slowey 2002). Teichler und Wolter (2004a) identifizierten ähnliche Barrieren und fügen für Deutschland zusätzlich die hochgradige Berechtigungs- und Zertifikatsorientierung sowie die hohe Selektivität des Bildungssystems hinzu, die den Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende eher behindern.

In einer 2009 von Alheit veröffentlichten Studie wird der universitäre Habitus der Fachkulturen als wichtige Barriere für nicht-traditionelle Zielgruppen benannt. Alheit et al. (2008, S. 580) kommen zu dem Schluss, dass «Studierverhalten und Studienerfolg (...) deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt [werden] als von der Art der Studienberechtigung».

Empirische Analysen zum antizipierten Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender liegen bisher lediglich vereinzelt vor. Es konnten jedoch Unterschiede im Studierverhalten (etwa bei den Lernstrategien) nachgewiesen werden, welche Differenzen im Studienerfolg ausgleichen können (vgl. Teichler und Wolter 2004b, S. 11). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht-traditionelle Studierende nicht unbedingt schlechter abschneiden als traditionelle Studierende, wenn sie erst einmal ein Hochschulstudium aufgenommen haben (vgl. Thomas und Quinn 2007). Der Umgang mit den Bedürfnissen und spezifischen Anforderungen an die Strukturen von Hochschulen, die nicht-traditionelle Studierende mitbringen, bedarf spezieller Modelle offener Hochschulen, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

4 Das internationale Forschungsprojekt Opening Universities for Lifelong Learning (OPULL)

Praktische Ansätze zur Umsetzung der Hochschulöffnung werden im Projekt OPULL untersucht, welches vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt wird. In Kooperation mit «Offenen Hochschulen» in England, Dänemark und Finnland analysiert die Leuphana in drei Phasen die Bildungssysteme dieser vier Länder, evaluiert Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sieben nicht-traditioneller Studierendengruppen und nimmt verschiedene Anrechnungsmodelle ausserhochschulisch erworbener Kompetenzen in den Blick. Partnerhochschulen sind die Open University (OU) im Vereinigten Königreich, die Open University an der Universität Helsinki in Finnland sowie die Universität Süddänemark in Dänemark.

Die einführende Analyse der Bildungssysteme und Rahmenbedingungen ergab sechs Cluster, zu denen die Barrieren und kritischen Anknüpfungspunkte in allen vier Partnerländern entscheidenden Einfluss besitzen. Es sind dies folgende Cluster:

- (1) Einstellung in der Gesellschaft («mindset»);
- (2) Nationale Einrichtungen und bildungspolitische Initiativen;
- (3) Kooperationen mit der Wirtschaft und Erwachsenen-/Weiterbildungseinrichtungen;
- (4) Durchlässigkeit der Sekundarstufen;
- (5) Strukturelle Aspekte von Hochschulbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung;
- (6) Konkrete Modelle «Offener Hochschulen» (vgl. Moissidis et al. 2011).

Die innerhalb des OPULL-Projekts durchgeführte ländervergleichende Analyse der vier offenen Hochschul-Modelle ergab weiterhin konkrete Dimensionen, die als Charakteristika offener Hochschulen in unterschiedlicher Ausprägung vertreten sein sollten: Es kann sowohl eine spezielle Fokussierung auf bestehende Zielgruppen oder ein «offen für alle»-Ansatz sinnvoll sein, wichtig ist jedoch die spezielle, gezielte und v.a. individuelle Unterstützung der Studierenden. Best-Practice-Modell ist hier die Methode des «supported open learning», wie es an der OU im Vereinigten Königreich praktiziert wird. Daneben unterscheiden sich die offenen Hochschul-Modelle hinsichtlich ihrer Zulassungspraxis, die entweder komplett offen gehandhabt wird (wie an der OU) oder auf alternative Zugangswege, u.a. durch Anrechnung (wie an der Leuphana) setzen. Zudem sind speziell zugeschnittene Finanzierungsmodelle offener Hochschulprogramme von Bedeutung: Abhängig von Zielsetzung und Reichweite der (Weiter-)Bildungsangebote muss die Finanzierung entweder durch den Staat, die Arbeitgebenden oder die Studierenden gewährleistet sein, um Anreize für nicht-traditionelle Studierende zu schaffen. Eine zusätzliche Hilfe bei der Gewinnung nicht-traditioneller Zielgruppen kann die Implementierung niedrigschwelliger Einstiegsangebote (z.B. Schnupperstudium, «Opening Courses» (an der OU)) oder einzelner Module sein (an der Universität Süddänemark und der Open University Helsinki). Entscheidend für die Inanspruchnahme vorhandener Bildungsangebote zum LLL an Hochschulen sind flexible Studienangebote, sowohl örtlich als auch zeitlich (z.B. berufsbegleitendes Studium und Fernstudium, Abend- oder Wochenendstudium sowie Teilzeitleösungen). Hier ist v.a. eine Kombination aus Studienmodus und (Weiter-)bildungsangeboten gefragt, um den Bedürfnissen der verschiedenen nicht-traditionellen Studierendengruppen Rechnung tragen zu können. Ferner nicht zu unterschätzen ist der Einfluss von Möglichkeiten zur Anrechnung ausserhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudienangebote, die zu einer Verkürzung des Studiums führen und eine bessere Verzahnung mit der Praxis gewährleisten und ebenfalls ein wichtiger Faktor für eine Studienentscheidung sein können.

5 Fazit

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Öffnung von Hochschulen auf vielen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmass vollzogen und dabei eng mit der Diskussion um das Konzept des LLL verwoben wird. Die Schwerpunktsetzung auf verschiedene nicht-traditionelle Studierendengruppen war und ist in einem steten Wandel begriffen, was eine eindeutige Typologisierung erschwert. Es überrascht daher nicht, dass sich die Unterstützung durch die institutionelle Führung und das Hochschulmanagement sowie das Vorhandensein entsprechender rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen zur Öffnung von Hochschulen und der Gestaltung von Durchlässigkeit als die beiden vorrangigen Faktoren für die Umsetzung von LLL an Hochschulen erweisen (vgl. Smidt und Sursock 2011). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Hochschulen erst dann ihre Zugänge für nicht-traditionelle Studierendengruppen systematisch öffnen werden, wenn entsprechende staatliche Anreize geschaffen werden (vgl. Anz 2009, S. 54). Denn ein reines Offerieren durch die Politik reicht augenscheinlich nicht aus, damit sich Hochschulsysteme nachhaltig wandeln, mehr nicht-traditionelle Studierende aufgenommen werden und alternative Studienstrukturen ausgebaut und flächendeckend implementiert werden.

6 Quellen

- Alheit, P. (2009), *Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem <zweiten Bildungsweg>*, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, S. 215–26.
- Alheit, P.; Rheinländer, K.; Watermann, R. (2008), *Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven <nicht-traditioneller Studierender>*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), S. 577–606.
- Anz, C. (2009), *Ohne Abitur studieren – Aufgaben der Unternehmen, der Politik und der Hochschulen*, in: H. Loebe; E. Severing (Hg.), *Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 51–57.
- Berthold, C.; Güttner, A.; Leichsenring, H.; Morzick, B. (2011), *Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen, CHE-QUEST. Ein Analysetool für das Hochschulmanagement*, unter: http://www.che.de/downloads/Consult_Briefing_1_2_QUEST_Studierendentypen.pdf, Stand 22.10.2011.
- Crosling, G.; Thomas, L. (2007), *Improving Student Retention in Higher Education: The Role of Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005), *Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 176.
- Moissidis, S.; Schwarz, J. U.; Marr, E.; Repo, S.; Remdisch, S. (2011), *Access and Success – European Models for Lifelong Learning*, Beitrag auf der RANLHE-Konferenz an der Universidad de Sevilla, Sevilla: 08.04.2011, unter: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Moissidis_at_al.pdf, Stand 22.10.2011.
- Orr, D.; Schnitzer, K.; Frackmann, E. (2008), *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, in: D. Orr, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.), *EUROSTUDENT III*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schemmann, M. (2007), *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuetze, H. G.; Slowey, M. (2002), *Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education*, in: *Higher education*, 44 (3/4), S. 309–327.
- Singh, M. (2010), *Higher education research: global themes and local settings*, in: CHERI (Hg.), *Higher education and society: a research report*. London: CHERI, S. 42–49.
- Slowey, M. (2011), *Reforming Higher Education with a Lifelong Learning Perspective?* Vortrag auf dem 8. International Workshop on Higher Education Reform an der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin: 06.10.2011
- Smidt, H.; Sursock, A. (2011), *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. Brüssel: European University Association (EUA).
- Thomas, L.; Quinn, J. (2007), *First generation entry into higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Teichler, U.; Wolter, A. (2004a), *Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende*, in: *Die Hochschule*, 13 (2), S. 64–80, unter: <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97183539x>, Stand: 07.08.2011.
- Teichler, U.; Wolter, A. (2004b), *Studienchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik*, in: *HWP Magazin*, 2, S. [1]–23.
- Willke, H. (2001), *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius (2. Neubearb. Aufl.).

Wolter, A. (2008), *Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt*, in: R. Buhr; W. Freitag; E. A. Hertmann; C. Loroff; K.-H. Minks; K. Mucke; I. Stamm-Riemer (Hg.), *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann, S.81–100.

Wolter, A. (2011), *Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland*. Vortrag auf der Tagung «Hochschulen öffnen....» an der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin: 08.06.2011, unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Wolter_HRK2011.pdf, Stand: 26.10.2011.

Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss

Von Karl Weber

In den letzten Jahren hat sich die abschlussbezogene Weiterbildung schnell entwickelt und die Angebote sind vielfältiger geworden. Der bisher dynamische Auf- und Ausbau der Weiterbildung wird ohne Zweifel durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Weiterbildung an den Hochschulen und Veränderungen in den Feldern der hochqualifizierten Arbeit vorangetrieben. Heute ist der Zeitpunkt gekommen, auf die vergangene Entwicklung zurück zu blicken und zu fragen, ob sich in der Weiterbildung künftig eine Richtungsänderung aufdrängt.

1 Einleitung

Im Oktober 1990 traten die Sondermassnahmen des Bundes zur Förderung der Weiterbildung an den Universitäten, den damaligen Höheren Technischen Lehranstalten und Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen in Kraft. Es wäre falsch anzunehmen, mit den Sondermassnahmen sei die universitäre Weiterbildung anfangs der 90er Jahre erfunden worden. Zutreffend ist vielmehr, dass sich einzelne Universitäten – besonders jene in der Romandie – schon damals in der Weiterbildung engagierten (vgl. Gurny und Roller 1973). Überdies ging auf Bundesebene den Beschlüssen der Eidgenössischen Parlamente eine fast dreissigjährige hochschulpolitische Diskussion über Notwendigkeit und Orientierung der universitären Weiterbildung voraus, die sich auf Expertisen, Grundlagenstudien, Stellungnahmen und Empfehlungen des damaligen Schweizerischen Wissenschaftsrates, der Schweizerischen Hochschulkonferenz und auf eine Studie des früheren Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW) zu Händen der OECD stützte (vgl. dazu Weber und Fischer 1992). In den verschiedenen Verlautbarungen wurden je nach hochschulpolitischer «Grosswetterlage» und Perspektive der einzelnen Akteure unterschiedliche inhaltliche Akzente gesetzt. Im OECD-Bericht und im Dritten Bericht des Wissenschaftsrates zum Ausbau der Hochschulen (1978) stand ein sanfter Umbau des Bildungssystems im Vordergrund (Bottani et al. 1975 und Schweizerischer Wissenschaftsrat 1978). In den Berichten von 1967 und 1981 begründete der Wissenschaftsrat demgegenüber die Notwendigkeit der universitären Weiterbildung mit dem Qualifikationswandel in der Arbeitswelt. Einig allerdings waren sich die verschiedenen Akteure während der ganzen Beobachtungsperiode darüber, dass die universitäre Weiterbildung notwendig sei und wie sie im Kern zu organisieren und zu finanzieren wäre. Das Muster der universitären Organisation sollte nicht grundsätzlich verändert werden. Vielmehr wäre die bestehende Organisation gezielt mit spezialisierten Funktionseinheiten zu ergänzen. Die Finanzierung der universitären Weiterbildung sollte in erster Linie über nichtuniversitäre Mittel, durch die Teilnehmenden, die Verbände und die Arbeitgebenden erfolgen.

Im Folgenden wird gezeigt, wie sich die Weiterbildung an den Hochschulen seit den 90er Jahren entwickelt hat und welche strategischen Fragen sich ihr heute nach einem schnellen Wachstum der Angebote stellen. Zunächst wird diskutiert, ob die Offenheit der Weiterbildungsangebote für Leute ohne Hochschulabschluss eine unbeabsichtigte Folge der Bundesinitiative ist. Damit werden die Makrobedingungen der Hochschulweiterbildung angesprochen. Dann wird auf einer Mesoebene gezeigt, welche Strukturbildung sich in den letzten Jahren in der Hochschulweiterbildung entwickelt und institutionalisiert hat. Drittens wird analysiert, wie die Angebotsdifferenzierung zwischen den Polen Öffnung und Schliessung oszilliert. Abschliessend werden eine Zwischenbilanz gezogen und einige strategischen Optionen der Hochschulen in der Weiterbildung zur Diskussion gestellt. Alle diese Fragen werden am Beispiel der abschlussbezogenen Weiterbildung diskutiert.

Ausgeklammert werden in diesem Beitrag Weiterbildungsangebote von Hochschulen, die seit Jahren in vielfältigen Formaten, meist von kurzer Dauer und ohne Abgabe von Titeln mit relativ offenem Zugang für verschiedene Zielgruppen bereitgestellt werden (vgl. z.B. Gurny und Roller 1973). Mit derartigen Angeboten nehmen die Hochschulen beispielhaft

ihren Aufklärungsauftrag wahr und profilieren sich als Organisationen öffentlicher Wissenschaft. Diesen Programmen schreiben die Hochschulen in erster Linie einen Gebrauchswert zu.

2 Öffnung der Hochschulweiterbildung – eine unbeabsichtigte Folge der Sondermassnahmen des Bundes?

.....
Mit den Sondermassnahmen wollte es der Bund den Hochschulen ermöglichen, Nachdiplom- und Ergänzungsstudien zu planen und zu realisieren. Sie wurden somit beauftragt, neben Forschung, Lehre und Dienstleistungen auch Weiterbildung zu betreiben. Jedoch anders als Lehre und Forschung sollten die Hochschulen diesen Auftrag unter vertraglichen Rahmenbedingungen realisieren: Im Gegensatz zur Grundbildung wird die Weiterbildung wesentlich durch die Nachfrage finanziert. Dabei gilt das Weiterbildungsprogramm als eigentlicher Vertragsinhalt, weil es die Leistungen von Anbietern und Studierenden explizit definiert. Dieser Vertragsmodus bestimmt strukturell die Beziehungen zwischen Studierenden und Weiterbildungsanbietern. Gemäss diesen Grundüberlegungen wurde die Finanzierung der Sondermassnahmen für die Weiterbildung konkret ausgestaltet. Der Bund übernahm für eine bestimmte Zeit die Kosten für die sogenannten Koordinationsstellen für Weiterbildung, diese sollten Planungs-, Management-, Beratungs- und Evaluationsfunktionen wahrnehmen. Gleichzeitig leistete er Beiträge an die Planung und Realisierung von einzelnen Studiengängen (Anschubfinanzierung zwecks Verminderung der finanziellen Risiken).

Der skizzierte Förderungsmechanismus zeigt, dass die Weiterbildung bereits anfangs der 90er Jahre gemäss den Grundgedanken einer «Public Privat Partnership» konzipiert wurde. Mit diesem Organisationsmodus sollten bedarfs- und nachfragegerechte Weiterbildungsangebote sichergestellt werden. Dabei konnten die Hochschulen gegenüber der Gesellschaft eine gewisse Bringschuld abtragen. Gleichzeitig wurde mit dem Weiterbildungsauftrag innerhalb der Organisation Hochschule eine Funktion etabliert, deren Ausgestaltung wesentlich durch externe Kräfte und nicht gemäss der Logik wissenschaftlicher Programme bestimmt wird. Insbesondere wurden die Hochschulen mit politischen Vorgaben gezwungen, sich mit ihren Weiterbildungsangeboten auf hochqualifizierte Arbeitskräfte zu beziehen. Zum Einen können diese in Berufsgruppen unterschiedlicher Grösse organisiert und an fachlicher Weiterbildung, dem privilegierten Zugang zu bestimmten Tätigkeitsfeldern oder einer guten Positionierung auf dem Arbeitsmarkt interessiert sein. Hochschulische Weiterbildung trägt ohne Zweifel dazu bei, solche Ansprüche zu legitimieren. Zum Anderen kann die Weiterbildung ihre Angebote darauf ausrichten, hochqualifizierte Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Abschlüssen und beruflichen Zugehörigkeiten zu befähigen, bestimmte Funktionen besser zu erfüllen. Entsprechende Programme weisen sehr oft einen relativ offenen Zugang auf. In beiden Fällen sollen die Hochschulen ihre Angebote kostendeckend anbieten. Im kleinräumig organisierten und segmentierten Weiterbildungsmarkt der Schweiz erzeugt somit die Durchsetzung der Nachfragefinanzierung mit einer gewissen Notwendigkeit eine strukturelle Öffnung der Programme. Da und dort sind Anbieter gezwungen, die Zulassungsvoraussetzungen zu bestimmten Angeboten für Interessierte ohne Hochschulabschluss zu öffnen, weil anders die Kostendeckung nicht zu realisieren ist. Schliesslich dokumentiert der dargestellte Organisationsmodus, dass sich die hochschulische Weiterbildung bis heute institutionell auf einem Pfad bewegt, der die Entwicklung der Weiterbildung in der Schweiz in hohem Mass bestimmt hat. Das öffentliche Engagement in diesem Bildungsfeld ist hierzulande auch im internationalen Vergleich eher gering (Weber und Tremel 2009) und die Weiterbildung ist nur sektoriell ins Bildungssystem integriert. Nicht zufällig wird daher im bildungspolitischen Diskurs von der Weiterbildung als quartärem Sektor gesprochen.

Die Implementierung der Sondermassnahmen erwies sich für die weitere Entwicklung der Weiterbildung als folgenreich: Erstens konstituierte sich in diesem Feld zwischen Anbietenden und Nachfragenden ein Machtverhältnis, das sich von demjenigen in der hochschulischen Erstausbildung unterschied. Die Weiterbildungsnachfrage – und nicht die wissenschaftliche Fundierung und Qualität der Angebote – entscheidet faktisch über den Erfolg der Programme. Die Definitionsmacht der Anbieter über Inhalt und Form der Angebote ist somit begrenzt. Dank der Nachfragefinanzierung gewinnt der Weiterbildungsbereich an den Hochschulen an Autonomie. Gleichzeitig wird er jedoch stärker von

externen Kräften abhängig, auch weil er nur beschränkt finanzielle Mittel der Hochschule als Machtressource in die Aushandlungsprozesse von Weiterbildungsprogrammen einbringen kann. Diese Hinweise illustrieren, dass mit der Implementierung der Weiterbildung marktähnliche Mechanismen auf der Makroebene sektoriell für die Ordnungsstiftung an den Hochschulen wichtiger geworden sind. Ein gewisser Druck auf eine Öffnung des Zugangs zu den Weiterbildungsangeboten für Leute ohne Hochschulabschluss war damit notwendigerweise verbunden. Öffentlich diskutiert wurde diese Problematik kaum.

3 Strukturbildung der hochschulischen Weiterbildung

Universitäten (UH), Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH) haben in den letzten Jahren ihre Weiterbildung unter den skizzierten Voraussetzungen entfaltet. Im Folgenden wird zunächst diskutiert, welche Strukturbildungen dabei an den drei Hochschultypen entstanden sind und sich verbindlich institutionalisiert haben. Zweitens wird gefragt, ob und welche Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen den Strukturen in der Weiterbildung und jenen in der grundständigen Lehre an der jeweiligen Hochschule bestehen. Diese Fragen werden an ausgewählten Merkmalen diskutiert und in einen organisatorischen Kontext gestellt.

Die Abbildung 1 zeigt im Überblick, wie ähnlich die Weiterbildungsstrukturen an den drei Hochschulen unter dem Gesichtspunkt der Merkmale Finanzierung, Abschlüsse, Steuerung, Dozierende, Anrechnung Weiterbildung und Zulassungsregeln¹ sind:

Abbildung 1: Konstitutive Merkmale der Weiterbildung an Hochschulen

	UH	FH	PH
Nachfragefinanzierung	••	••	•
Spezielle Abschlüsse	••	••	••
Professionelle Steuerung der Studiengänge	••	••	••
Praxiserfahrungen der Dozierenden	•	••	••
Anrechnung der Weiterbildung an die Regelstudiengänge	?	••	-
Nationale Empfehlungen der Zulassung zur Weiterbildung ohne Hochschulabschluss	••	••	••

Quelle: Eigene Darstellung.

- Der Blick auf die erste Zeile der Abbildung 1 zeigt, dass an allen drei Hochschultypen die Regel gilt: Die Weiterbildungsangebote sollen durch die Nachfrage finanziert werden. Inwiefern dies tatsächlich der Fall ist, kann nicht beurteilt werden. Unter dem Begriff Vollkosten wird von Hochschule zu Hochschule mindestens teilweise Unterschiedliches verstanden. Zudem gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass der finanzielle Deckungsgrad auch von Programm zu Programm variiert: Betriebswirtschaftliche Angebote werfen in der Regel höhere Erträge ab als sozialwissenschaftliche. Ausser durch Gebühren der Teilnehmenden werden einzelne Programme oft auch durch Drittmittel finanziert. An den PH treten z.B. regelmässig die jeweiligen Bildungsdirektionen als Auftraggeber von Weiterbildung auf (vgl. Ambühl und Stadelmann 2011). Zweitens vergeben – wie die Abbildung zeigt – alle Hochschultypen die gleichen Abschlüsse (CAS, DAS und MAS). Damit wird dem Arbeitsmarkt die Gleichwertigkeit der Weiterbildungsabschlüsse der drei Hochschultypen signalisiert. Es ist jedoch offensichtlich, dass sich hinter den einzelnen Abschlüssen sehr Unterschiedliches verbergen kann. Entscheidend ist ferner, dass sich Weiterbildungsabschlüsse kategorial von solchen in der Erstausbildung unterscheiden. Drittens werden die Studiengänge an allen drei Hochschultypen durch ein professionelles Management gesteuert. Schliesslich regeln die FH und die UH die Zulassung zur Weiterbildung ohne Hochschulstudium gesamtschweizerisch mit Rahmenempfehlungen (KFH 2005, EVD 2009, CRUS 2010).

¹ Mit den Punkten in der Abbildung wird eine Gewichtung vorgenommen: •=sehr wenig ausgeprägt und ••=sehr stark ausgeprägt.

Die PH richten sich mit ihren Weiterbildungsangeboten weitgehend an Lehrpersonen mit entsprechenden Abschlüssen. Sie operieren in einem stark segmentierten Feld. Allerdings wird diskutiert, die Weiterbildungsangebote für neue Zielgruppen zu öffnen (Ambühl und Stadelmann 2011, S. 22). Bezüglich dieser vier Merkmale sind somit die drei Hochschultypen relativ strukturkonform.

- Unterschiede zwischen den drei Hochschultypen sind jedoch zu erkennen, wenn sich der Focus auf die beruflichen Profile der Dozierenden in der Weiterbildung richtet. Mehr als die FH und PH engagieren die UH erfahrene Forscherinnen und Forscher. Sie glauben, ihre Programme mit forschungserfahrenen Dozierenden profilieren zu können (Weber 2005). FH und PH setzen dagegen stärker auf Praktikerinnen und Praktiker. Soweit ich sehe, können schliesslich nur an den FH, nicht aber an UH oder PH, Leistungen in Weiterbildungsstudiengängen im Rahmen von Erststudien angerechnet werden (KFH 2008).

Insgesamt kann somit festgehalten werden: Die Weiterbildungsstrukturen zwischen den drei Hochschultypen sind teilweise identisch, teilweise lassen sich Unterschiede zwischen UH und FH bzw. PH erkennen. Dennoch wird deutlich, dass sich an allen Hochschulen die Weiterbildung insgesamt als «System im System» (Weisser 1998) etabliert hat und deswegen organisatorisch segregiert ist. Allerdings gibt es einige Evidenz dafür, dass der Grad der Segregation der Weiterbildung und damit ihre Autonomie zwischen den Hochschultypen variiert.

- a. Die Organisation und Steuerung der Weiterbildung an FH und PH weisen eine grosse Strukturähnlichkeit mit der grundständigen Lehre an diesen beiden Hochschultypen auf. Neben den bereits erwähnten Merkmalen ist an dieser Stelle auch auf den grossen Anteil von teilzeitbeschäftigten Dozierenden sowie von Praktikerinnen und Praktikern hinzuweisen. Eine solche Strukturähnlichkeit zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildung kann für die UH nicht behauptet werden. Hier ist die Lehre in den grundständigen Studien weniger straff organisiert. Die Studierenden sind dafür stärker in den Forschungsprozess einbezogen und sie verfügen – mit Unterschieden nach Fach – über mehr Handlungsspielräume. Weiterbildung wird im Rahmen der grundständigen Studiengänge nicht angerechnet. Schliesslich sind die Dozierenden in den grundständigen Funktionen der UH meist mit einem Beschäftigungsgrad von über 90% engagiert.
- b. Die UH unterscheiden sich von den andern Hochschulen auch in organisatorischer Hinsicht. An den Universitäten prägt die Disziplin die Organisationsstruktur in doppelter Weise. Zum Einen gibt die Universität den Disziplinen Raum, sich zu entwickeln und zu reproduzieren. Über Jahrhunderte hat sich diese Struktur auch in einer internationalen Perspektive als bemerkenswert stabil erwiesen (Abbott 2002). Zum Anderen haben sich Disziplinen im Lehrstuhlprinzip bzw. im Departement der Universitäten organisatorisch verfestigt. An den Fachhochschulen prägen demgegenüber nicht die Disziplin, sondern die Ausbildung bzw. die Studiengänge die Struktur. Zwar erfolgt die innere Organisation der verschiedenen Fachhochschulen teilweise nach unterschiedlichen Regeln. Dennoch kann vereinfachend behauptet werden, dass an den Fachhochschulen nicht das Fach, sondern der «Höhere Beruf» reproduziert wird.

Beide Beobachtungen sprechen dafür, dass die Kulturen und entsprechenden Praktiken in der grundständigen Lehre und der Weiterbildung an FH und PH ähnlicher sind als an den UH. Die FH und PH gestalten ihre Ausbildung traditionell mit Blick auf die äussere Arbeitswelt. Dieser Hochschultyp hat sich aus der Berufsbildung ausdifferenziert. Ein grosser Anteil seiner Lehrenden hat selber eine Berufsbildung absolviert und verfügt über entsprechende Erfahrungen und soziale Netzwerke. Allein schon aus diesen Gründen dürfte es diesen Hochschulen leichter fallen sich in der Weiterbildung zu engagieren als den UH.

Für alle Hochschulen gilt jedoch, dass sich Weiterbildung dank der teilweisen Entkoppelung aus der jeweiligen Hochschule als Handlungsfeld eigener Art und damit als «System im System» formieren konnte. Weiterbildung bildet hier einen relevanten Bezugspunkt des koordinierten Handelns der Beteiligten. Im schliesslich zustande gekommenen Weiterbildungsprogramm spiegelt sich somit ein Ergebnis eines komplexen Konstruktionsprozesses, an dem viele Akteure beteiligt sind.

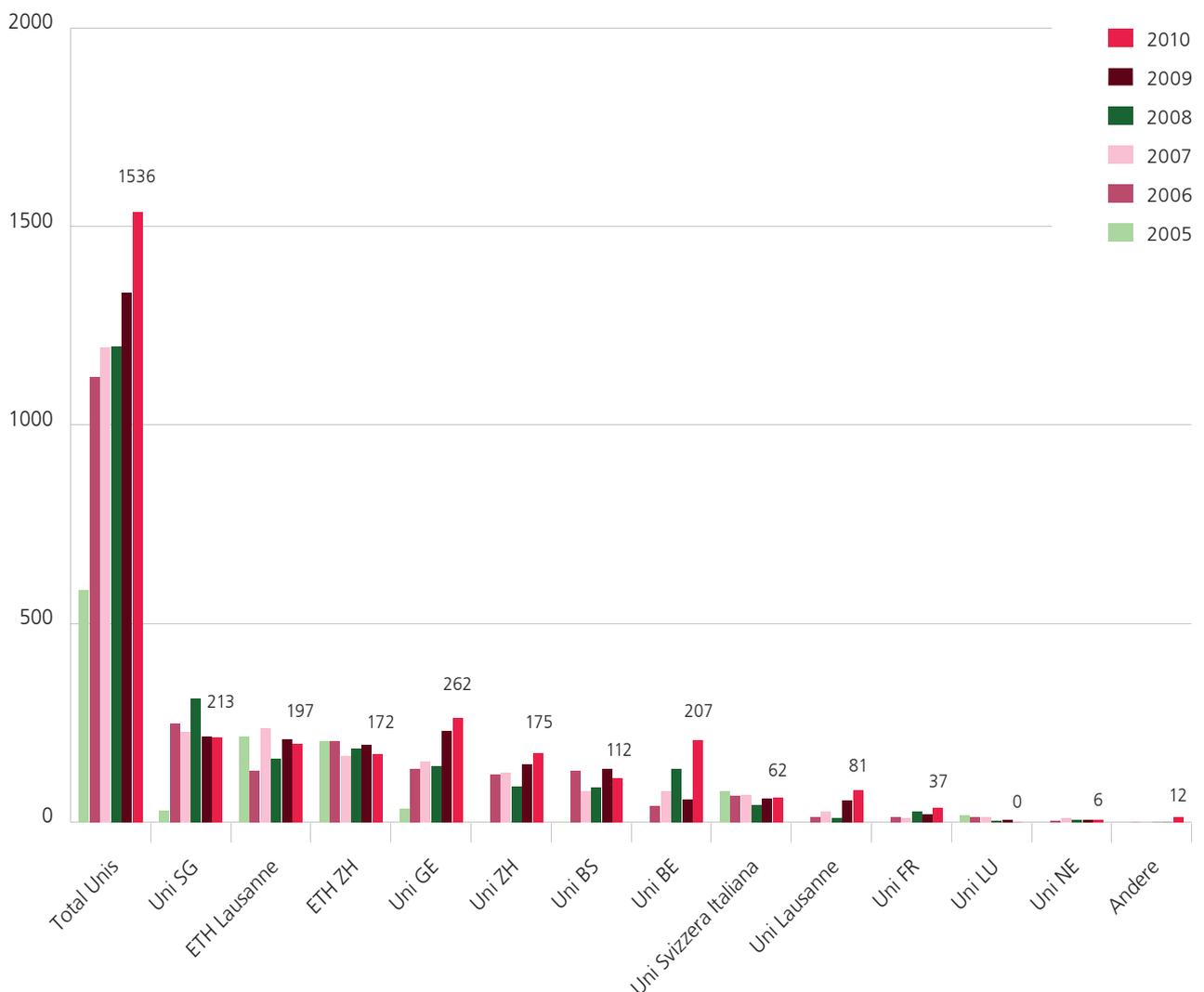
4 Expansion und Differenzierung der abschlussbezogenen Weiterbildung

4.1 Weiterbildungsintensität nach Hochschultyp und Fachbereich

In einem weiteren Schritt wird das Leistungsprofil der beschriebenen Strukturen thematisiert. Nach den bisherigen Analysen ist es wenig überraschend, dass die FH und PH im Feld der Weiterbildung aktiver sind als die UH. Zwar liegen bis heute keine umfassenden quantitativen Analysen über das vielfältige Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung vor. Dennoch liefert das Bundesamt für Statistik (BFS) einige Informationen zur Vergabe der Master of Advanced Studies-Abschlüsse (MAS-Abschlüsse), die an FH, PH und UH den Erwerb von mindestens 60 ECTS-Punkten zur Voraussetzung haben.

Die BFS-Daten² gemäss Abbildung 2 und 3 zeigen, dass 2010 die UH weniger MAS-Abschlüsse verliehen haben als die FH (inkl. PH): 1536 gegenüber 2725. Die FH vergeben somit fast doppelt so viele Abschlüsse wie die Universitäten.

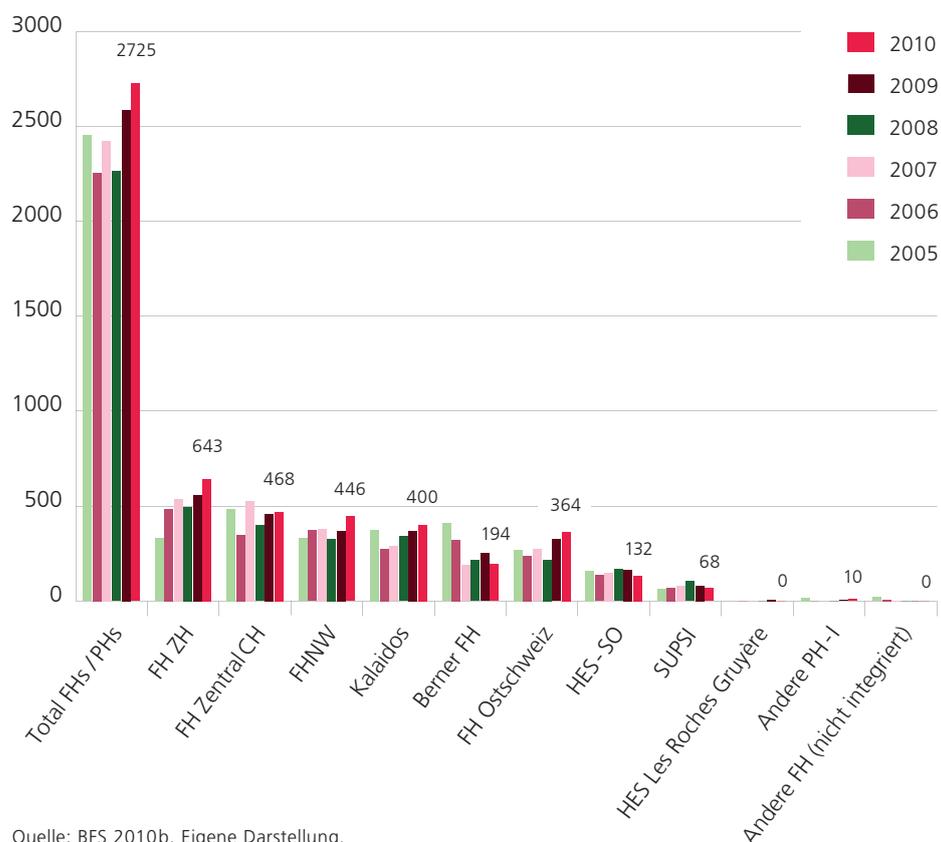
Abbildung 2: MAS-Abschlüsse an Universitäten, nach Universitäten, 2005–2010



Quelle: BFS 2010a. Eigene Darstellung.

² Ich danke Therese E. Zimmermann, welche für mich die neusten Daten des BFS in den Abbildungen 2 bis 5 zusammengestellt hat.

Abbildung 3: **MAS-Abschlüsse an Fachhochschulen, nach Fachhochschulen, 2005–2010**



Quelle: BFS 2010b. Eigene Darstellung.

Ausgewählte Rubriken in der Grafik sind gemäss BFS³ wie folgt definiert: Unter «Andere PH und Institutionen der Lehrkräfteausbildung» (Andere PH-I) sind für das Jahr 2010 die folgenden Hochschulen und Institutionen subsumiert: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Haute Ecole pédagogique Vaud, Pädagogische Hochschule Wallis, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach, Pädagogische Hochschule Thurgau, Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Pädagogische Hochschule Graubünden, Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Weiter ist der Status der Pädagogischen Hochschule St.Gallen (PHS) seit Herbst 2007 nicht mehr derjenige einer universitären Hochschule, sondern einer PH, die nun zusammen mit der ehemaligen Pädagogischen Hochschule Rorschach (PHR) als Pädagogische Hochschule des Kantons St.Gallen (PHSG) geführt wird. In den Zahlen der FHNW und der ZFH ist auch die jeweilige Lehrkräfteausbildung enthalten. Die Rubrik «Andere FH (nicht integriert)» weist ab 2008/09 keine Studierenden mehr auf, weil mittlerweile auch alle Hochschulen aus den Bereichen Musik, Theater und andere Künste in eine der acht FH integriert wurden. (Quelle: BFS 2012)

Deutlich kontrastiert die Zahl der MAS-Abschlüsse mit den Studierendenzahlen: 2010 waren an den UH 131 000 Studierende eingeschrieben, an den FH dagegen nur 75 000. Der Vergleich der Relationen der beiden Studierendenpopulationen zeigt somit klar, dass die FH weiterbildungsaktiver sind als die UH. Einiges spricht dafür, dass diese Entwicklung allgemein u. a. auf zwei Ursachen zurückzuführen ist: Erstens dürfte sie eine verstärkte Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen als Folge der Einführung der Fachhochschulen im Jahr 1995 spiegeln. Wer nur über ein Diplom einer Höheren Fachschule verfügte, hoffte, mit dem Erwerb eines MAS seine Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten oder zu verbessern. Zweitens beziehen sich die FH mit ihren Profilen in Aus- und Weiterbildung – wie oben erwähnt – traditionell stärker auf den hochschulexternen Arbeitsmarkt als die UH. Die FH

3 <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02.html> (letzter Zugriff 28.05.2012)

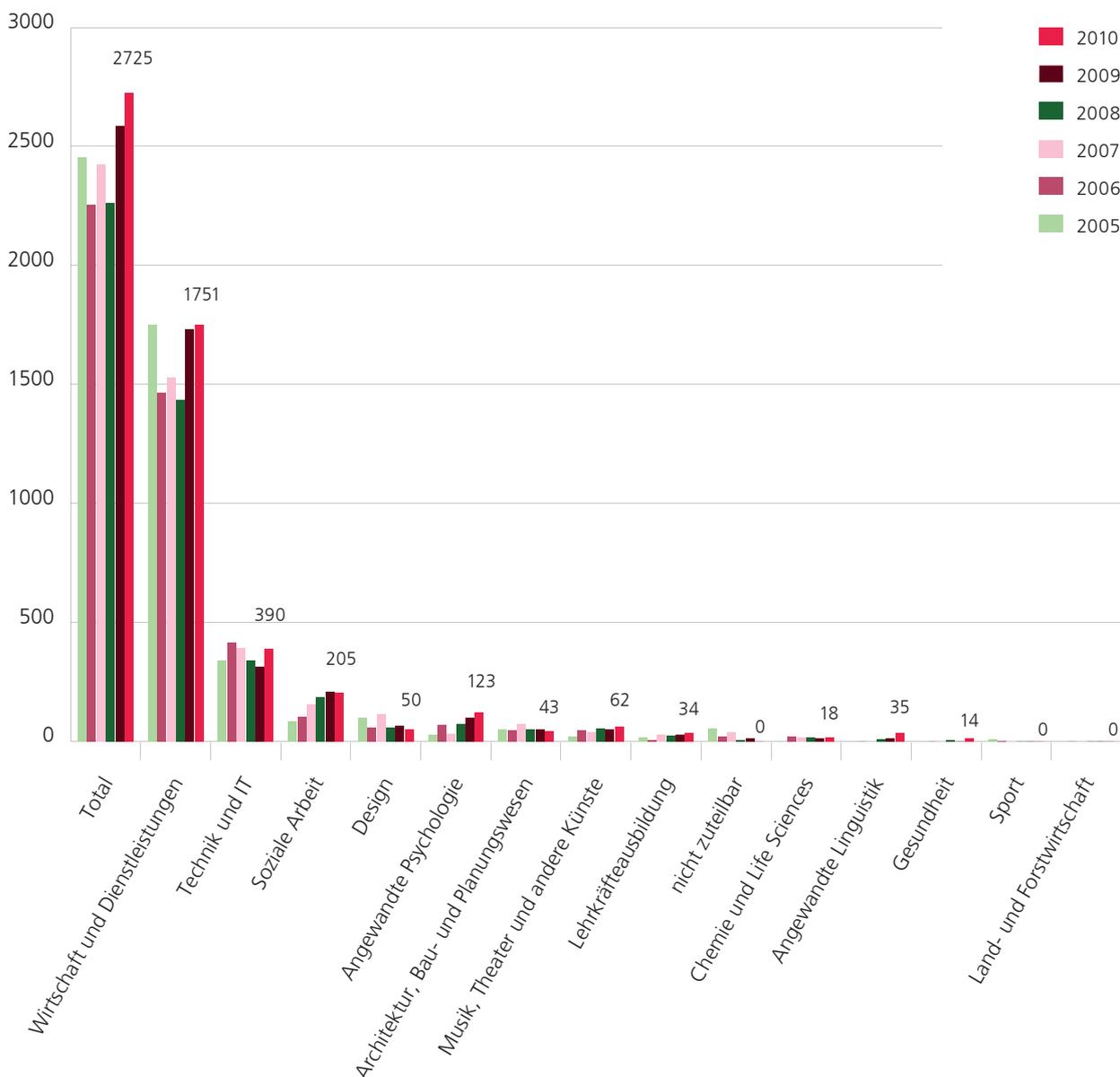
reproduzieren mit ihren Ausbildungsangeboten die (höheren) Berufe, die UH dagegen die Fächer (vgl. Stellenwert des akademischen Mittelbaus an den UH).

Weiter verdeutlicht eine Differenzierung der Weiterbildungsabschlüsse nach FH, dass die Zahl der MAS-Abschlüsse von Fachhochschule zu Fachhochschule variiert. Die meisten Abschlüsse wurden über fünf Jahre hinweg von der Zürcher Fachhochschule und der Fachhochschule Zentralschweiz verliehen, gefolgt von der Fachhochschule Nordwestschweiz und der privaten Fachhochschule Kalaidos. Die geringste Anzahl an Weiterbildungsabschlüssen zählte man demgegenüber in der Westschweiz und im Tessin. Zu vermuten ist, dass diese Differenzen auf regionale Besonderheiten der Qualifikationsstruktur, das fachliche Profil des Angebots, die sprachregionale unterschiedliche Zahlungsbereitschaft der Interessierten wie auch auf Vorgaben einzelner FH-Leitungen zurückgeführt werden können.

Unterschiede lassen sich allerdings auch bei den UH beobachten (vgl. Abb. 2): Über fünf Jahre hinweg gaben die Universitäten St. Gallen und ETH Lausanne die meisten Abschlüsse ab, gefolgt von der ETH Zürich und der Universität Genf.

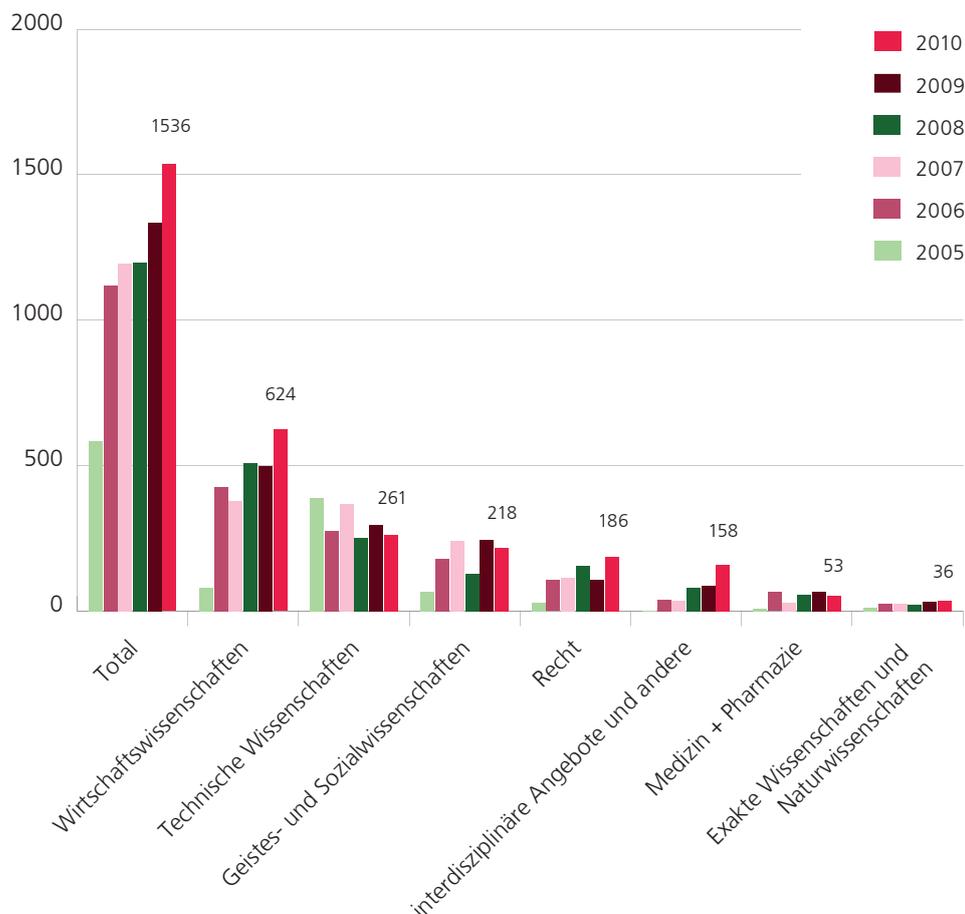
Eine Erklärung für die unterschiedlichen Engagements der Hochschulen in der Weiterbildung kann möglicherweise das jeweilige fachliche Profil liefern.

Abbildung 4: **MAS-Abschlüsse an Fachhochschulen, nach Fachbereichen, 2005–2010**



Quelle: BFS 2010c. Eigene Darstellung.

Abbildung 5: **MAS-Abschlüsse an Universitäten, nach Fachbereichen, 2005–2010**



Quelle: BFS 2010d. Eigene Darstellung.

Offenbar sind sowohl an den UH wie an den FH die Fachbereiche unterschiedlich stark weiterbildungsaktiv: 2010 etwa wurden an den FH 64% der MAS-Titel vom Bereich Wirtschaft und Dienstleistungen und 14% vom Bereich Technik vergeben. Die Anteile der beiden Fachbereiche betragen an den UH lediglich 40% bzw. 17%. FH bedienen mit ihrer Weiterbildung offensichtlich v.a. zwei fachliche Segmente, die UH sprechen demgegenüber ein etwas heterogeneres Fachpublikum an. Interessant ist schliesslich, dass die Angebote Technik in der Regel eher geschlossen, jene der Wirtschaft/Dienstleistungen tendenziell offen sind – und zwar relativ unabhängig vom Hochschultyp.

4.2 Offenheit und Geschlossenheit der Programme nach Angebotstyp

Zahlreiche Beobachtungen und Befunde sprechen dafür, dass die Zugänglichkeit zur abschlussbezogenen hochschulischen Weiterbildung auch vom Angebotstypus abhängig ist. Dies illustriert die Abbildung 6, die auf folgenden Überlegungen basiert.

Die Hochschulen wollen mit abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten die Teilnehmenden befähigen, die Arbeitsaufgaben in ihrem Tätigkeitsfeld möglichst kompetent anzugehen. Sie stellen daher Weiterbildungsangebote bereit, deren Profil wesentlich, jedoch nicht ausschliesslich durch die Wissensbasis (vermitteltes Wissen und Können), durch die Zugangsvoraussetzungen der Interessierten wie auch durch den Beschäftigungsbezug konstituiert wird. Werden nun die vielfältigen hochschulischen Weiterbildungsangebote typisierend zusammengefasst, lassen sich drei Angebotstypen erkennen, die den Zugang je spezifisch regeln.

Abbildung 6: **Offenheit und Geschlossenheit der Programme nach Angebotstyp**

	Wissen + Können	Zugänglichkeit	Beschäftigung
Professionsorientierte Weiterbildung	konsolidiert	eng reguliert	segmentiert
Funktionsorientierte Weiterbildung	meist nicht konsolidiert	offen	kompetitiv
Professionalisierende Weiterbildung	teilweise konsolidiert	teilweise reguliert	begrenzt kompetitiv

Quelle: Eigene Darstellung.

- a. Weiterbildungsangebote werden konkret am Bild einer Profession orientiert. Entsprechende Programme zielen darauf, die Teilnehmenden, die mehr oder weniger identische Erstausbildungen mitbringen, so mit Wissen und Können auszustatten, dass sie einen privilegierten, oft auch staatlich geschützten Zugang zu bestimmten, spezialisierten Arbeitsfeldern beanspruchen können. Als Professionsangehörige verfügen sie über ein Monopol, ihre Arbeitsfelder als von der Gesellschaft anerkannte Expertinnen und Experten zu bearbeiten. Ihrer Arbeit wird in der Regel konsensuell ein hoher gesellschaftlicher Wert zugeschrieben. Die Arbeitsfelder selber verändern sich und erzwingen nicht selten eine Reorganisation der innerprofessionellen Arbeitsteilung und weitere Spezialisierungen. Inhaltlich geht es bei derartigen Angeboten um «klassische» Fragen des Lebens (Ärztinnen und Ärzte), des Sterbens (Theologinnen und Theologen) und des Zusammenlebens (Juristinnen und Juristen) (vgl. Stichweh 1991, Abbott 1988).

Inzwischen hat sich allerdings das Feld der Professionen erweitert. Professionsorientierte Weiterbildungen dauern in der Regel länger und werden oft mit höherwertigen Diplomen abgeschlossen. Das in derartigen Weiterbildungen vermittelte Wissen und Können ist konsolidiert und wird oft in Lehrbüchern dokumentiert. Darauf gestützt werden in der Regel Standards für die Praxis der Lehre definiert. Schliesslich wird ein innerer Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Weiterbildung als wichtig angenommen. Mit Blick auf die fachliche Qualifizierung bilden beide Ausbildungsphasen ein Ganzes. Entsprechend engmaschig wird der Zugang zur Weiterbildung definiert. Beispiele für professionsorientierte Weiterbildungen sind: Spezialisierungen in der Human- und Dentalmedizin, in der Psychologie und Psychotherapie, in der Theologie, in den Rechtswissenschaften wie auch in der Sozialen Arbeit.

- b. Die funktionsorientierten Angebote bilden den Gegenpol zu den oben besprochenen professionsorientierten Angeboten. Mit entsprechenden Programmen sollen die Teilnehmenden individuell befähigt werden, sich als Einzelperson auf dem umkämpften Arbeitsmarkt zu profilieren beziehungsweise durchzusetzen und einzelne Arbeitsfunktionen kompetent zu bewältigen. Die Weiterbildung ermöglicht es ihnen somit, ihr individuelles Portfolio weiter zu entwickeln. Die Angebote richten sich an Personen, die formal und inhaltlich über unterschiedliche Qualifikationen verfügen und in ganz unterschiedliche Arbeitszusammenhänge und Berufsrollen eingebunden sind. Entsprechend heterogen sind die Gruppen der Lernenden in derartigen Studiengängen. In Produktions- oder Dienstleistungsunternehmungen nehmen die Studierenden etwa Führungsaufgaben wahr oder müssen öffentlich kommunizieren. Entsprechende Weiterbildungsangebote dauern unterschiedlich lang. Das vermittelte Wissen und Können ist in der Regel eher wenig konsolidiert und oft auch nicht kanonisiert. Ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen Erstausbildung und Weiterbildung wird nicht als zwingend angenommen. Der Zugang zu derartigen Angeboten kann relativ offen sein, sowohl in Bezug auf den Bildungsstatus wie auch in Bezug auf die fachliche Qualifizierung der Teilnehmenden. Beispiele für solche Studienangebote sind: Bildungs- und Weiterbildungsmanagement, didaktische Weiterbildungen, General Management und andere betriebswirtschaftliche Angebote.

- c. Die professionsorientierten und die funktionsorientierten Weiterbildungsangebote bilden die beiden extremen Pole auf einem Kontinuum. Zwischen diesen beiden Polen lässt sich die professionalisierende Weiterbildung positionieren. Wenn eine hochschulische Weiterbildungsorganisation für ein bestimmtes Programm eine Nachfrage erzeugen, stabilisieren und auf Dauer stellen will, kann sie versuchen, mit ihrem Angebot die Verberuflichung bestimmter Tätigkeiten – also eine Professionalisierung – aktiv zu unterstützen. Sie richtet sich somit an Zielgruppen, die mit einer gewissen Kontinuität in einem bestimmten Tätigkeitsfeld Fuss gefasst haben. Die dort im Feld tätigen Fachleute können in einem Berufsverband organisiert und daran interessiert sein, das Tätigkeitsfeld für die Verbandsangehörigen längerfristig zu sichern. Allerdings verfügen die entsprechenden Gruppen in der Regel nicht über ein homogenes Wissen und Können mit entsprechenden Abschlüssen. Angestrebt wird, die Verbandsangehörigen mit einer gemeinsamen Basis an (wissenschaftlichem) Wissen und Können auszustatten. Der Zugang zu derartigen Angeboten wird reguliert, weil anders eine gemeinsame Basis an Wissen und Können kaum herstellbar ist. Weiterbildung unterstützt demnach den beschriebenen Prozess im Sinne einer aktiven Verberuflichung bzw. Professionalisierung und stellt sich gewissermassen in den Dienst der Arbeitsmarktpolitik. Als Beispiele für diesen Regulierungstypus können Angebote wie Gesundheitsmanagement, Public Health, Evaluation (vgl. Beywl/Bestvater/Müller 2011), Umweltmanagement oder spezialisierende Programme für Lehrpersonen an der PH genannt werden.

Die Position einzelner Weiterbildungsprogramme auf dem beschriebenen Kontinuum kann sich verändern. Weiterbildungen werden mit neuen Inhalten «modernisiert» und tragen dadurch zur Stabilisierung von Tätigkeitsfeldern bei. Oder: Professionalisierende Programme setzen sich durch, sie eröffnen und verstetigen den Studierenden privilegierte Beschäftigungschancen. Mit einem neuen Beruf wird ein bestimmtes Tätigkeitsfeld monopolistisch besetzt.

5 Zwischenbilanz und Perspektiven

5.1 Hochschulweiterbildung und ihre Risiken

Die Nachfragefinanzierung der abschlussbezogenen Weiterbildung stellt einen strukturellen Mechanismus dar, der den Berufsgruppen erlaubt, ihre Weiterbildungsansprüche gegenüber den Hochschulen nachhaltig zu vertreten. Weiterbildung kann und wird instrumentalisiert, um Statuspositionen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und Karriereansprüche zu legitimieren. Dabei wird die vorhandene Struktur der Abschlüsse von den verschiedenen Gruppen selektiv genutzt. Wenn es einzelnen Berufsgruppen gelingt, den Zugang zu bestimmten Tätigkeiten von der erworbenen Weiterbildung abhängig zu machen, verstetigt sich die Nachfrage und diese wird auch für die Anbieter berechenbar. In der eher funktionsorientierten Weiterbildung kann eine Verstetigung der Nachfrage durch die rekrutierenden Unternehmungen erzeugt werden, wenn sich die Norm ausbildet, dass Führungskräfte über eine systematische Managementweiterbildung verfügen sollten. An derartigen stabilisierenden Entwicklungen sind die Nachfragenden und die Anbieter von Weiterbildung gleichermaßen interessiert: Die Nachfrage kann so die Attraktivität bestimmter Berufe sichern und diese gleichzeitig reproduzieren. Für die Anbieter wird die Nachfrage auf Dauer gesetzt und damit berechenbar. Insofern führt die Nachfragefinanzierung faktisch dazu, dass sich die Interessen der Hochschulen, welche Weiterbildung anbieten, und jene einzelner Berufsgruppen wechselseitig stützen und verschränken und so die Expansion der Weiterbildungsangebote und das Upgrading von Abschlüssen weiter vorantreiben. Damit wird auch deutlich, wie wichtig die soziale Verfasstheit der Nachfrage für die Offenheit der Weiterbildung ist, und zwar unabhängig vom jeweiligen Hochschultyp.

Es ist keineswegs sicher, dass der bisherige erfolgreiche Entwicklungspfad der hochschulischen Weiterbildung auch zukunftsfähig und erfolgversprechend ist. Auf drei Risiken sei an dieser Stelle hingewiesen:

- a. Die grosse Abhängigkeit der Weiterbildungsprogramme von der Nachfrage und die zum Teil sehr hohen Kurskosten erschweren es den Anbietern, Qualitätsansprüche der eigenen Hochschule durchzusetzen oder Studierenden mit ungenügenden Leistungen den Abschluss zu verweigern (vgl. Weber 2011b). Besonders hohe Kurskosten können bei den Verantwortlichen von Programmen als psychologische Barriere wirken, die sie hindert, Qualitätsansprüche gegenüber den Studierenden auch konsequent durchzusetzen.
- b. Die Tendenz der Weiterbildungsaktiven, möglichst hochwertige Abschlüsse anzustreben, und der bildungspolitische Druck, praktische Erfahrungen im Rahmen von Studiengängen anzuerkennen, werden die Heterogenisierung der Teilnehmenden in den einzelnen Weiterbildungsfeldern verstärken. Mit dem Risiko einer Erosion von Standards ist zu rechnen. Diese kann den Ruf von Weiterbildungsanbietern gefährden.
- c. Schliesslich besteht besonders an den UH die Gefahr, dass sich die Weiterbildung noch stärker von der grundständigen Lehre (mit ihren strikten Zulassungsvoraussetzungen) abgrenzt. Damit wird es noch schwieriger, die Durchlässigkeit zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildung zu verbessern. Ja, es besteht das Risiko der Illegitimierung und eines Statusverlustes der Weiterbildung an den Universitäten.

5.2 Optionen für die hochschulische Weiterbildung – zur Diskussion gestellt

Gestützt auf die bisherige Analyse wird im Folgenden – im Sinne einer Anregung – angedeutet, welche Optionen der Weiterbildung an den Hochschulen offen stehen.

5.2.1 Strategische Ziele

Die Hochschulen sollten in der Weiterbildung folgende strategischen Ziele verfolgen:

- Weiterbildung leistet einen markanten Beitrag zum Profil und zur Sichtbarkeit der jeweiligen Hochschule. Diese Funktion kann sie nur erbringen, wenn die Standards der Weiterbildung öffentlich kommuniziert, im Innern konsequent durchgesetzt und das Angebotsprofil der Weiterbildung auf die Stärken der Hochschule in Forschung und Lehre bezogen werden. Auch aus diesen Gründen sollten besonders die Universitäten die Weiterbildung in der Forschung verankern.
- In der Weiterbildung sollte die Outputsteuerung praktisch und konsequent durchgesetzt werden, um die Risiken, die mit einer weiteren Öffnung der Zulassung verbunden wären, in Grenzen zu halten. Die Standards, die in den verschiedenen Studienphasen erreicht werden müssen, sind zu definieren. Entscheidend ist nicht, welche Voraussetzungen die Teilnehmenden mitbringen, sondern ob sie die vorgegebenen Ziele erreichen. Damit werden die Studierenden an ihren effektiven und bewiesenen Leistungen gemessen. Die Kehrseite dieser Steuerungspraxis ist, dass auch in der Weiterbildung mit einer nicht unbeträchtlichen Durchfallquote zu rechnen ist.
- Langfristig ist anzustreben, die Stufung der Abschlüsse in den grundständigen Studiengängen auch in der Weiterbildung zu nutzen. Damit müssten die Hochschulen ihre Master-Studiengänge konsequent vollzeitlich und berufsbegleitend anbieten. An den Universitäten sollten überdies die Master-Studiengänge differenziert werden: Sie könnten akademisch-wissenschaftlich oder berufsfeldbezogen ausgerichtet werden. Die Curricula der akademisch orientierten Masterstudiengänge ermöglichen eine fachliche Sozialisation der Studierenden und dienen letztlich der Weiterentwicklung der Disziplinen. Die Curricula der oft fachübergreifenden berufsfeldbezogenen Studiengänge zeichnen sich hingegen durch ihre Problemlösungsorientierung sowie ihre Anwendungs- und Nutzenperspektive aus. Insbesondere werden hier die Studierenden befähigt, ihre Praxis kritisch zu reflektieren. Damit würden die berufsfeldbezogenen Masterstudiengänge gewissermassen die bisherigen MAS ablösen. Dieser Titel würde von den Universitäten nicht mehr vergeben, was durchaus vorteilhaft sein könnte: Erstens hat sich bisher der MAS-Titel international nicht durchgesetzt. Zweitens wird dieser Titel inzwischen nicht nur von den Hochschulen, sondern auch in der Höheren Berufsbildung vergeben. Mit einer solchen Strategie gelänge es somit, die Titelvielfalt zu verringern und das Risiko ihrer Entwertung in Grenzen zu halten. Dieses Ziel dürfte noch wichtiger werden, wenn sich die Vorstellung, Bachelor- und Master-Studien

mindestens partiell und in einigen Fächern zu entkoppeln, durchsetzen sollte (vgl. dazu Loprieno 2011). Weiterhin sollten schliesslich die Hochschulen spezialisierende, kürzere Weiterbildungsangebote bereitstellen.

5.2.2 Strategische Handlungsfelder

- Die skizzierten Ziele können nur erreicht werden, wenn die Machtverteilung zwischen Anbietern und Nachfragern zugunsten der Anbieter verändert wird. Dies bedeutet, dass die Weiterbildung im Rahmen der Grundausstattung der Hochschulen finanziell besser ausgestattet werden muss. Damit werden die Anbieter in die Lage versetzt, Qualitätsansprüche gegenüber den Teilnehmenden durchzusetzen. Auch könnte dem Druck auf ein weiteres, «opportunistisches» Wachstum und eine fortschreitende Differenzierung der Angebote entgegen gewirkt werden.
- In der Angebotsgestaltung wären neue Akzente zu setzen. Bei der Gestaltung der Curricula müsste einerseits stärker und verbindlicher an den Kompetenzen angeschlossen werden, die in den grundständigen Studien erworben werden. Andererseits wären die praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden vermehrt als Ressource zu nutzen.
- Für Studierende ohne Hochschulabschluss sollten Angebote bereit gestellt werden, die es ihnen individuell gestatten, fachliche Defizite aufzuarbeiten und zu beheben. Damit könnten ihre Chancen erhöht werden, dass sie die in den Studiengängen vorgegebenen Ziele erreichen.

6 Schlussbemerkung

Der hier vorgeschlagene Weg für die künftige Gestaltung der Weiterbildung an den Hochschulen bedeutet faktisch einen Bruch mit der bisherigen pfadabhängigen Entwicklung. Die Weiterbildung als Handlungsfeld eigener Art würde «zurückgebaut». Demgegenüber wäre es notwendig, das Bildungssystem als Ganzes sowie seine einzelnen Bereiche, wie etwa die Hochschulen, so zu transformieren, dass sie strukturell und organisatorisch Lebenslanges Lernen (LLL) nicht nur ermöglichen, sondern auch fördern. Diese weitreichende Transformation wäre gewiss anspruchsvoller als ein Sonntagsspaziergang.

7 Quellen

- Abbott, A. (2002), *The Disciplines and the Future*, in: Brint, Steven (Hg.): *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press, S. 205–259.
- Abbott, A. (1987), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ambühl, H.; Stadelmann, W. (Hg.) (2011), *Wirksame Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Gute Schulpraxis, Gute Steuerung. Bilanztag II*. Bern: EDK, Studien+Berichte 33A.
- Beywl, W.; Bestvater, A.; Müller, M. (2011), *Professionalisierung der Evaluation durch Weiterbildung*, in: LEGES 1, S. 89–109.
- Bottani, N. et al. (1975), *Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungsperspektiven und Tendenzen*, Bericht zu Handen der OECD. Wissenschaftspolitik Beiheft 8, Bern.
- Bundesamt für Statistik (2010a): *Diplome Weiterbildung (MAS) UH, nach universitärer Hochschule*. Excel-File des BFS.
- Bundesamt für Statistik (2010b): *Diplome Weiterbildung (MAS) FH/PH, nach Fachhochschule*. Excel-File des BFS.
- Bundesamt für Statistik (2010c): *Diplome Weiterbildung (MAS) FH, nach Fachbereich*. Excel-File des BFS.
- Bundesamt für Statistik (2010d): *Diplome Weiterbildung (MAS) UH, nach Fachbereichsgruppe*. Excel-File des BFS.
- Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (2009), *Verordnung des EVD über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen*. Bern.
- Gurny R.; Roller S. (1973), *Die Politik der schweizerischen Hochschulen auf dem Gebiet der allgemeinen Weiterbildung und der Nachdiplomstudien*. Expertise im Auftrag des Wissenschaftsrates. Aarau: Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Loprieno, A. (2011), *Der Master-Plan*. Interview, in: Neue Zürcher Zeitung NZZ Campus, November 2011, S. 42–45.
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz. Arbeitsgruppe Weiterbildung (2005), *Regelung der Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu den Weiterbildungsstudiengängen MAS und EMBA*. Bern.
- Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (2008), *Anrechnung von Qualifikationen aus Berufspraxis oder qualifizierender Weiterbildung an Masterstudiengängen. Empfehlungen*. Bern.
- Schweizerische Hochschulkonferenz (1987), *Spezialstudie Weiterbildung*. Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1967), *Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1981), *Hochschulbildung – Arbeitsmarkt – Beschäftigung*. Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1987), *Dritter Bericht über den Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. Bern.
- Stichweh, R. (1991), *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess der Ausdifferenzierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weber, K. (2011a), *Weiterbildung der Hochschulen: Erwartungen und Praktiken*, in: Möller, Svenja / Zeuner, Christine / Grotlüschen, Anke (Hg.): *Die Bildung der Erwachsenen*. Weinheim/ München: Juventa, 2011, S. 106–115.
- Weber, K. (2011b), *Qualitätssicherung in der Weiterbildung – mehr als Routine?* in: Bulletin VSH-AEU, 37. Jahrgang, Nr. 3/4, S. 28–33.

- Weber, K. (2010), *Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung*, in: Schönbächler, Marie-Therese et al. (Hg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt, S. 103–118.
- Weber, K.; Fischer, A. (1992), *Die universitäre Weiterbildungsinitiative der schweizerischen Regierung*, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 4, S. 44–465.
- Weber, K.; Tremel, P. (2009), *Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung*. Arbeitsbericht 37. Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern: Bern.
- Weisser, J. (1998), *Pädagogik in der Weiterbildung: eine Evaluation ihrer Möglichkeiten*. Bern: Peter Lang.
- Weber, K. (2005), *Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung*, in: Jütte, W.; Weber, K. (Hg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung*. Münster: Waxmann, S. 34–55.
- Wiesmann, M. (1984), *Zur Förderung der Weiterbildung an den Hochschulen*. Eine Studie im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrates Bern.

Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz

Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen

Von *Therese E. Zimmermann*

Die Ergebnisse der Befragungen von 60% der Leitungen hochschulischer Weiterbildung in der deutschsprachigen Schweiz, welche rund 70% der MAS-Studiengänge repräsentieren, geben in Form von leitfadengestützten Interviews, Telefoninterviews sowie einer Online-Befragung Einblick in die Praktiken der Gestaltung der Sur-Dossier-Aufnahmen. Es zeigen sich generell vier Phasen (Anmeldung, Dossierprüfung, Gespräch, Mitteilung des Entscheides). Jedoch manifestieren sich in der Detailgestaltung der Verfahren und der Instrumente beträchtliche Unterschiede. Dabei werden auch Grenzen ausgereizt. Neben artikulierten Problemen werden bestehende Lösungen beschrieben und Lösungsansätze skizziert.

1 Ausgangslage

1.1 Fragestellungen

Im Grundsatz gilt für die Aufnahme in einen MAS-Studiengang¹ der Hochschulabschluss als *die* Zulassungsbedingung. Welche Regelungen existieren zur Gestaltung von Sur-Dossier-Aufnahmen – also Aufnahmen in einen Studiengang, die auf Ausnahmen basieren?² Wie werden bestehende Regelungen gehandhabt? Aufgrund der beachtlichen Menge von MAS-Abschlüssen (vgl. Weber 2012, S. 21–22), die jährlich von den schweizerischen Hochschulen vergeben werden, stellt sich die Frage, in welchem Ausmass Sur-Dossier-Aufnahmen erfolgen. Die Analyse publizierter Informationen über die Datenbank www.berufsberatung.ch ergab, dass «sur dossier» als Aufnahmeoption nicht sehr häufig in Erscheinung tritt (Zimmermann et al. 2011, S. 14). Sind demzufolge Sur-Dossier-Aufnahmen eine Ausnahme, und welches ist das Verständnis dieses Begriffs in den Hochschulen? Die Analyse von 24 Reglementen von Weiterbildungsstudiengängen an der Universität Bern im März 2011 zeigte, dass der Begriff «sur dossier» manchmal benutzt wird, und zwar ohne weitere Ausführungen – und manchmal nicht. Bezüglich der Aufnahme variieren zudem die Instanzen, die den definitiven Entscheid fällen; sie können auf der Ebene der Studienleitung angesiedelt sein (operative Ebene) oder auf Ebene der Programmleitung (strategische Ebene).³ Somit stellt sich schliesslich angesichts der Tatsache, dass der Aufnahmeentscheid von operativ orientierten Studienleitungen getroffen werden kann, welche je nach Durchführungsentscheid in ihrer Anstellungssituation betroffen sind, die Frage, ob und wie von Regelungen abgewichen wird. Im Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern wurde im Frühling 2011 entschieden, folgenden Fragestellungen nachzugehen, um Steuerungswissen zu generieren (vgl. Anhang 5.1):

1. Welche Regelungen und Instrumente kommen an schweizerischen Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen)⁴ bezüglich der Zulassung zu Weiterbildungsmastern (MAS) gegenüber Sur-Dossier-KandidatInnen zur Anwendung?
 - 1.1 Welche Regelungen zu Sur-Dossier-Aufnahmen werden von den Leitenden hochschulischer Weiterbildung benannt?
 - 1.2 Welches ist das Verständnis von «sur dossier» in den Hochschulen?
 - 1.3 Welche Bedeutung haben Sur-Dossier-Aufnahmen in den Hochschulen?

1 Zur Geschichte des Titels «MAS» vgl. Zimmermann et al. 2011, S. 10.

2 Die Begriffe «sur dossier» und «Ausnahme» werden im vorliegenden Bericht zur Untersuchung synonym benutzt.

3 Protokoll des Programmverantwortlichen-Treffens vom 29. März 2011.

4 Die Pädagogischen Hochschulen (PH) werden im vorliegenden Bericht bezüglich ihrer Zugehörigkeit zu den Universitäten bzw. zu den Fachhochschulen entsprechend den Angaben unter www.cohep.ch (letzter Zugriff 27.01.2012) betrachtet.

2. Wie werden Regelungen und Instrumente gehandhabt?

- 2.1 Welche Bandbreite von Sur-Dossier-Anteilen besteht bei MAS-Studiengängen?
- 2.2 Wie und mit welchen Instrumenten ist der Zulassungsprozess bei Sur-Dossier-Aufnahmen gestaltet? Wie wird im Falle modularer MAS-Studiengänge der Übergang von der Vorstufe in die MAS-Stufe gestaltet?
- 2.3 Wie wird ein fehlender Hochschulabschluss kompensiert?
- 2.4 Wird bei Sur-Dossier-Aufnahmen von Vorgaben/Regelungen abgewichen?
- 2.5 Welche Probleme bestehen bei Sur-Dossier-Aufnahmen? Welche Lösungen werden vorgeschlagen?

1.2 Methodisches Vorgehen und Nutzung der Ergebnisse

Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellungen sah eine Befragung der Leitenden hochschulischer Weiterbildung der deutschsprachigen Schweiz vor, die in ihren Hochschulen (Universität, Fachhochschule und Pädagogische Hochschule) Weiterbildung verantworten bzw. die MAS-Studiengänge in ihrem Aktionsradius überblicken. Zur Entwicklung der Befragung wurde ein zweistufiges Verfahren mit Face-to-Face-Interviews, Telefoninterviews und einer Online-Befragung gewählt (zu den Details vgl. Anhang 5.2).

Über die Interviews inklusive Online-Umfrage konnten 60% der Leitenden hochschulischer Weiterbildung erreicht werden (absolut: 32). Sie verkörpern rund 70% der MAS-Studiengänge (absolut: 271) der deutschsprachigen Schweiz. Die 40% Nicht-Antwortenden teilen sich wie folgt auf: Vier Personen wurden aufgrund der von ihnen oder Dritten angegebenen Begründungen, wie etwa Vakanzen und Zeitmangel, nicht befragt. Weitere 17 Personen konnten im definierten Zeitfenster weder über eine nachfassende E-Mail-Korrespondenz noch telefonisch erreicht werden.

Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgte im Hinblick auf die Tagung des Zentrums für Universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern vom 4. November 2011. Diese trug den Titel «Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?» (Tagungsprogramm vgl. Anhang 5.3). Im Zentrum des Referats «Praxis der Zulassung zur Hochschulweiterbildung» standen das Verständnis von «sur dossier», die Bandbreite von Sur-Dossier-Anteilen in MAS-Studiengängen und die Gestaltung der Aufnahme von Sur-Dossier-Personen. Zudem wurde beleuchtet, wie mit Interessierten umgegangen wird, die für den Eintritt in einen MAS-Studiengang nur einen Abschluss der Sekundarstufe II⁵ mitbringen. Auch wurden die von den befragten Leitenden geäußerten Probleme und vorgeschlagenen Lösungen im Zusammenhang mit Sur-Dossier-Aufnahmen dargelegt. Das Referat bildete die Basis für die anschließende Podiumsdiskussion.

Der vorliegende Bericht enthält die Schwerpunkte des Referats sowie die weiteren Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 2, gefolgt von einer Synthese aus der Sicht der Befragten (Kapitel 2.4). Das Fazit in Kapitel 3 schliesst den Bericht ab.

1.3 Abgrenzungen und Dank

Zum Zeitpunkt der Planung des Vorhabens konnten keine Studien über die Zulassungsform «sur dossier» an den deutschsprachigen Hochschulen in der Schweiz gefunden werden. Angesichts der Komplexität des Themas wurde entschieden, den Fokus auf das Erkennen von Charakteristika und Problemen zu legen, die mit dieser Art von Zulassung einhergehen, und zwar für den deutschsprachigen Teil der Schweiz. Der franko- und italophone Raum wurde aus Ressourcengründen ausgeschlossen.

Die Forschungsanlage fusst in ihrer theoretischen Ausrichtung auf dem Neoinstitutionalismus⁶. Die Hochschulen werden als kollektive Akteure verstanden, die sich in ihrem Handeln an den Gegebenheiten im Feld orientieren und die Aktivitäten anderer Hochschulen beobachten. Die Untersuchung konzentriert sich hierbei auf die Leitenden hochschulischer Weiterbildung, welche als individuelle Akteure verstanden werden. Angenommen wird, dass sie besonders jene Aktivitäten anderer Hochschulen verfolgen, bei denen es um

⁵ Zur Strukturierung der Abschlüsse im schweizerischen Bildungssystem vgl. Anhang 5.4.

⁶ Zur Darlegung und Übertragung dieses Theorieansatzes auf die schweizerischen Hochschulen vgl. Weber und Tremel (2010, S. 22–25).

wettbewerbliche Situationen geht. Über ihre Sichtweise kann durch die Frage, was sie hinsichtlich der Sur-Dossier-Aufnahmen «anderer Hochschulen» stört, Bedeutsames zum Handling von Sur-Dossier-Aufnahmen herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse sind aus Personenschutzgründen auf hohem Aggregationsniveau beschrieben. Zu den zugewiesenen Identifikationsnummern (ID) ist anzufügen, dass bei sich wiederholenden Nummern nicht auf ein und dieselbe Person geschlossen werden kann.

Ich danke an dieser Stelle den Leitenden, für die gewährten Face-to-Face-Interviews. Ebenso danke ich den Personen, die sich für den Pretest zur Verfügung gestellt haben, sowie den weiteren Datengebenden für ihre Bereitschaft, Zeit für die Telefoninterviews und die Beantwortung der Online-Umfrage zu investieren. Ich bedanke mich bei Thomas R. Nigl für die geleistete Unterstützung, dabei besonders für die sehr zeitnahe Programmierung der Befragung. Mein Dank geht ebenfalls an Dr. Andreas Fischer, der die Untersuchung in diesem Umfang ermöglichte und besonders an Prof. em. Dr. Karl Weber für die Diskussion zur theoretischen Fundierung und zu den Ergebnissen. Schliesslich bedanke ich mich bei Christine Valentin für die Durchsicht des Manuskripts.

2 Ergebnisse

Im ersten Abschnitt werden Begriffsverständnis, Regelwerk und Bedeutung von Sur-Dossier-Aufnahmen ausgeleuchtet (Kapitel 2.1). Im zweiten Abschnitt geht es um Aspekte rund um die Gestaltung von Sur-Dossier-Aufnahmen: Die Grösse der Sur-Dossier-Anteile in MAS-Studiengängen, die Gestaltung des Übergangs von der CAS-/DAS-Stufe in die MAS-Stufe, die Kompensationsmuster für einen fehlenden Hochschulabschluss, die Sur-Dossier-Aufnahmeverfahren und das Ausreizen von Grenzen (Kapitel 2.2). Anschliessend stehen die von den Leitenden artikulierten Probleme und Lösungen bei Sur-Dossier-Zulassungen im Zentrum (Kapitel 2.3). Eine Synthese aus der Sicht der Befragten schliesst die Ergebnisdarstellung ab (Kapitel 2.4).

2.1 Begriffsverständnis, Regelwerk und Bedeutung von «sur dossier»

2.1.1 «sur dossier» und das Verständnis der Hochschulen

Die Spurensuche, wie der Begriff «sur dossier» im deutschsprachigen Raum der Schweiz Fuss gefasst hat, ergab, dass dieser vermutlich direkt aus dem Französischen übernommen worden ist.⁷ «Validation des Acquis» und die im frankophonen Teil der Schweiz offene Haltung gegenüber Gleichwertigkeitsverfahren haben dabei möglicherweise Pate gestanden. Das Wort «dossier» bezeichnet im französischen Sprachgebrauch sowohl die Mappe, in welche die Dokumente eingeordnet sind, als auch den Inhalt selbst. Die Präposition «sur» weist auf das Auswahlverfahren hin: «Un candidat à un poste ou à une formation présente d'abord sa candidature, à savoir une lettre de motivation, un CV et des attestations ou diplômes, ces documents constituant le dossier qu'il joint à sa lettre» (ebd.). «Sur dossier» meint demnach den Prozess, der für die Auswahl von Personen initiiert wird.

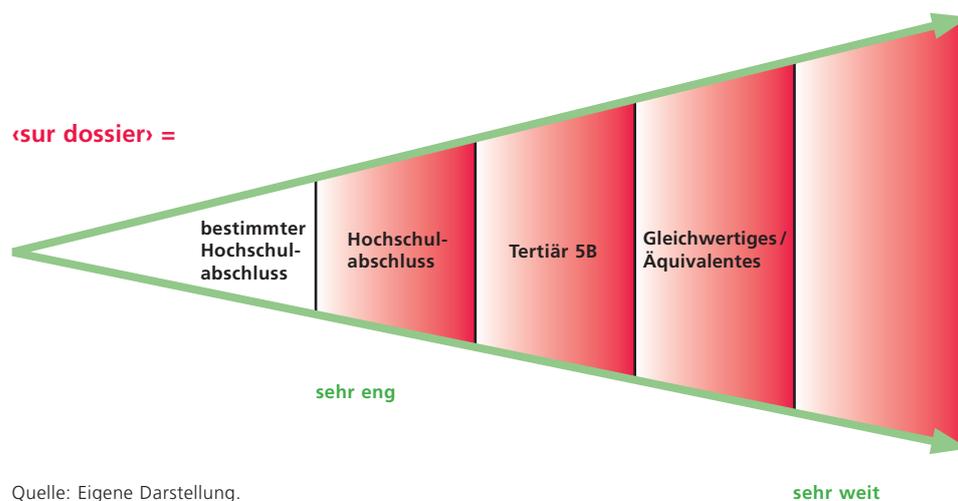
In der Untersuchung gibt eine Leitungsperson auf die Frage nach dem Verständnis von «sur dossier» an, dass in ihrer Organisation unter «sur dossier» alles verstanden werde, was nicht einem Hochschulabschluss entspreche. Vergleichbar sehen dies im Rahmen der Online-Umfrage knapp 60% der Befragten, welche die Befragung abgeschlossen haben (absolut: 16 Personen). So nennt etwa eine Person zuerst den Regelabschluss und stellt anschliessend die Verbindung zu «sur dossier» her: «FH-, Uni- oder ETH-Abschlüsse (Bachelor, früheres Diplom, Master), alles andere sind Sur-Dossier-Aufnahmen» (ID58). Demgegenüber wird anhand der Angaben von weiteren Personen deutlich, dass im Feld ein Abschluss Tertiär B noch als Regel betrachtet, also nicht unter Ausnahme oder unter «sur dossier» subsumiert wird. Eine Person bringt das wie folgt auf den Punkt: «Wenn eine Person *keine* Ausbildung auf Tertiärstufe A oder B mitbringt» (ID49, Hervorhebung T.Z.). Eine weitere Person generalisiert mit Bezug auf das Schweizerische Bildungssystem: «keinen Abschluss auf Tertiärstufe» (ID51).

⁷ Protokoll zur geführten Korrespondenz mit Michèle Roquancourt vom 11.12.2011.

«Sur dossier» erscheint somit als ordnendes Prinzip. Dabei ist das Verständnis sowohl mit engen Zugangsvoraussetzungen verknüpft als auch mit einer weiten Auslegung derselben. Sehr eng ist das Verständnis, wenn ein *bestimmter* Abschluss gefordert wird wie bspw. im MAS in Parodontologie (Universitätsrat der Universität Zürich 2010). Sehr weit ist das Verständnis, wenn jenseits einer sogenannten Gleichwertigkeit eine Aufnahme in einen MAS-Studiengang möglich ist. Die genannte Bedingung hierzu: Wenn Arbeitgebende dies in Anstellungen ebenfalls akzeptiert haben (ID48).

Ein Sur-Dossier-Fall kann folglich verkörpern, was in der nachfolgenden Abbildung bereits rechts der *ersten* schwarzen Markierung situierbar ist, oder das, was erst rechts der *vierten* schwarzen Markierung verortet werden kann. Was demnach bei einer Hochschule für einen MAS-Studiengang unter «sur dossier» läuft, kann bei einer anderen als Bestandteil der Regel aufgefasst sein.

Abbildung 1: **Verständnis von «sur dossier»**



Quelle: Eigene Darstellung.

Neben dem breit angelegten Verständnis von «sur dossier» sind aus Interviews wie aus Daten der Online-Befragungen sechs Besonderheiten hervorzuheben:

- **Abschluss Bachelor:** Wenn oftmals mit Hochschulabschluss die Grenze zur Ausnahme gezogen wird, ist eine Feinheit beizufügen: die Unterscheidung von Bachelor und Master. Teils reicht ein Bachelor zur Aufnahme in einen MAS-Studiengang, teils nicht. Letzteres wird dezidiert vertreten. Ein Bachelor würde, so eine Interviewperson, den Ansprüchen eines MAS-Studiengangs kaum zu genügen vermögen. Thematisiert werden dabei ebenso Abschlüsse der Vorgängerschulen zu Fachhochschulen. Diese würden als Bachelor gelten und dadurch unter «sur dossier» laufen.
- **Abschluss Höhere Fachschule (HF):** Der Abschluss einer Höheren Fachschule als Tertiär-B-Abschluss wird teilweise dem Abschluss einer Hochschule gleichgesetzt und zur Aufnahme als genügend erachtet – teilweise nicht. Befragte sehen HF-Abschlüsse keinesfalls als äquivalent zur Hochschule. Sie behandeln Bewerbende als Sur-Dossier-KandidatInnen (vgl. dazu Kapitel 2.3.1).
- **Äquivalenz/Gleichwertigkeit:** Die Begriffe Äquivalenz und Gleichwertigkeit werden von den Interviewpersonen in Zusammenhang mit Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge synonym verwendet. Was darunter zu verstehen ist bzw. wie der Begriff im Feld benutzt wird, muss von Fall zu Fall betrachtet werden. Ein Äquivalent kann bspw. eine seminaristische Ausbildung sein, wenn ein Hochschulabschluss in Erziehungswissenschaft als Anforderung für einen MAS-Studiengang definiert ist.
- **Relevanz von Anstellung und Arbeitgebenden:** Bei Sur-Dossier-Aufnahmen kommt den Anstellungen und den Haltungen von Arbeitgebenden gegenüber ihren sich für MAS-Studiengänge bewerbenden Mitarbeitenden (z.B. in Form von Förderplänen), durchgängig eine hohe Bedeutung zu (zur Kompensationskraft von Anstellungen vgl. Kapitel 2.2.3).

- **Begründungen zum Verständnis von «sur dossier»:** Bei engen Verständnissen finden sich Begründungen in den Qualitätsansprüchen. Argumentiert wird auch mit dem Profil der Organisation und der strategischen Orientierung. Auf der Ebene des Studiengangs kann die Fachrichtung restriktiv wirken. Beim MAS in Parodontologie bspw. ist zur Aufnahme ein Abschluss in Zahnmedizin nötig (Universitätsrat der Universität Zürich 2010). Bei weiten Auslegungen werden strukturelle Gegebenheiten benannt wie bspw. folgende Aussage belegt: «Wir sind erst seit fünf Jahren Fachhochschule und haben also ein riesiges Praxisfeld, das nicht eine Ausbildung auf Hochschulebene hat (...): Es gab bisher eine Ausbildung HöFa 1 und HöFa 2 (...) [Höhere Fachausbildung in der Pflege, Anmerkung T.Z.]. HöFa 2 wäre absolut äquivalent mit einem Hochschulabschluss. Die HöFa 1 ist es nicht ganz» (ID04).
- **Folgen des Wettbewerbs:** Anhand von Äusserungen von Interviewpersonen ist feststellbar, dass ein Wettbewerb um Teilnehmende zu einem weit gefassten Verständnis führen kann, denn: Je weiter die Aufnahmebedingungen gefasst sind, desto umfangreicher sind die Zielgruppen, die angesteuert werden können und desto grösser ist das Reservoir, wenn es darum geht, potentielle Interessierte zu rekrutieren. Zur Begründung der Breite der Zielgruppen wird mit der Ausrichtung des Studiengangs auf Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und mit Inhalten des Studiengangs argumentiert.

2.1.2 Regelwerke und die Sicht der Hochschulen

2.1.2.1 Fachhochschulen

Leitende fachhochschulischer⁸ MAS-Studiengänge nehmen auf die Frage nach Regelungen, die bei Sur-Dossier-Aufnahmen zu berücksichtigen sind, zuerst Bezug auf das Fachhochschulgesetz. Darin ist verankert, dass Departemente «Mindestanforderungen an die Nachdiplomstudien» (Fachhochschulgesetz 2005, S. 2) festlegen. Weiter wird die Verordnung des Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartementes (EVD) über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen vom 2. September 2005 aufgeführt. Art. 3 sieht bezüglich Zulassung zu den Nachdiplomstudien – wozu die MAS-Studiengänge gehören – Folgendes vor: «Studierende, die über keinen Hochschulabschluss verfügen, können zugelassen werden, wenn sich die Befähigung zur Teilnahme aus einem anderen Nachweis ergibt» (EVD 2005).

Neben dieser gesamtschweizerischen Guideline beziehen sich die Leitungen auf die eigene Fachhochschule. Sichtbar werden dabei integrale Regelungen via Fachhochschulräte. Eine derartige Regelung findet sich bspw. bei der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Sie enthält bezüglich Zulassung zu den MAS-Studiengängen einen Passus zur Standardregelung (=Hochschulabschluss) und einen solchen zur Ausnahmeregelung:

«Zu den MAS/EMBA wird zugelassen, wer (a) über einen Hochschulabschluss verfügt und (b) den Nachweis von einschlägiger Berufspraxis erbringt. Für Zulassungen ohne Hochschulabschluss wird entsprechend der Regelung der Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu den Weiterbildungsstudiengängen MAS und EMBA der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) vom 2.5.2005 verfahren. (Dieses Dokument wurde von der KFH erneuert: Neu Dokument vom 27. Januar 2006). In den von den Hochschulen zu erlassenden Studienreglementen können weitere Zulassungsbedingungen festgelegt werden. Über die Zulassung im Einzelfall entscheidet die Studienleitung» (FHNW 2006, o.S.).

Neben integral gelösten Regelungen bestehen – in Ermangelung einer normierten Grundlage für die ganze Fachhochschule – Einzelrichtlinien. Eine Interviewperson merkt für ihre Fachhochschule an, dass deshalb Bestrebungen im Gang wären, für die ganze Fachhochschule eine allgemeine Norm zu erarbeiten.

⁸ Die Befragten Pädagogischer Hochschulen (PH) nennen – je nach der Anbindung ihrer PH – zum einen die Rahmenordnung ihrer Hochschule. Zum anderen führen sie das Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004 sowie die EDK-Richtlinie für Weiterbildungsmaster auf. In letzterer ist bezüglich Ausnahmen festgehalten: «Personen welche nicht über einen Hochschulabschluss verfügen, können zugelassen werden, sofern sich die Befähigung zur Teilnahme aus einem anderen Nachweis ergibt» (EDK 2005, S. 2).

Zu ergänzen ist, dass in Fachhochschulen oftmals versucht wird, durch eine vorgegebene Maximalquote oder einen bestimmten Mehrjahresdurchschnitt Einfluss auf die Sur-Dossier-Menge zu nehmen. Die Bandbreite von Quoten reicht von 20% bis in der Regel maximal 50%. Anzutreffen sind des Weiteren nachträgliche Einschränkungen der Quoten-Vorgabe. Nach Gründen für die Reduktion gefragt, wird in Interviews der Anspruch an die Qualität des Angebotes aufgeführt.

Gefragt nach der Handhabung der Sur-Dossier-Regelungen schildern Befragte mit integralen Lösungen, dass man sich daran zu halten habe, oder – so eine Interviewperson – «sollte». Dem sei jedoch in der Praxis nicht so, die Bestrebungen wären von den Teilschulen⁹ «schon sehr unterschiedlich» (ID41). Zu Einzelrichtlinien folgen Statements wie: «Wir haben keine klare Regelung von der Fachhochschule (...) wir haben uns die Regelungen selbst gegeben (...)» (ID40). Während vergleichbare Aussagen gemacht werden, die diesen Umstand nicht bedauern, thematisieren andere die fehlende Einheitlichkeit und Verbindlichkeit über einzelne Organisationseinheiten hinweg als negativ. Eine Person betont dabei, es sei zwar schade, dass hochschulübergreifend nicht eine einheitliche Regelung bestehe, aber mindestens innerhalb der Hochschule sei eine vorhanden.

Im Gefolge der Ausführungen zum Regelwerk stösst man sich – wie später im Interviewverlauf, als es um Probleme bezüglich der Handhabung der Sur-Dossier-Aufnahmen geht – nicht nur an der fehlenden übergreifenden Regelung auf Ebene KFH, sondern zusätzlich an der unterschiedlichen Handhabung von Sur-Dossier-Aufnahmen. Das hat Folgen bei modular aufgebauten MAS-Studiengängen: «Man [hat] manchmal Besuch (...) von Leuten, die einen CAS an einer anderen Fachhochschule gemacht haben, wo ich dann denke, also die Person hätten wir nicht aufgenommen (...)» (ID43).

2.1.2.2 Universitäten

Für universitäre Hochschulen wird zu Regelungen bezüglich Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengängen als Erstes auf die Empfehlungen der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS) verwiesen. Sie sieht für die Zulassung zu MAS-Studiengängen Folgendes vor: «Erforderlich ist in der Regel ein Lizenziat, Diplom oder Master-Abschluss der Grundausbildung einer Universität bzw. Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule (oder allenfalls Bachelor plus Berufserfahrung oder gleichwertiger Bildungsstand «sur dossier»)» (CRUS 2008, S. 41). Eine Interviewperson meint dazu: «(...) die CRUS spricht sich (...) so dazu aus, dass Sur-Dossier-Zulassungen möglich sind» (ID32). Sie ergänzt, dass es sich dabei jedoch nicht um eine Vorgabe im Sinne eines «Muss» oder um eine Restriktion handle, sondern um eine Empfehlung.

Benannt werden von den einzelnen Befragten als Zweites die Weiterbildungsreglemente der Universitäten. Eine Interviewperson kommentiert, dass diese über den Reglementen der einzelnen Studiengänge stünden. Sie würden die Organisation der Weiterbildung insgesamt regeln. Enthalten wären jedoch Punkte, welche für die einzelnen Studiengänge gälten.

Anhand von drei ausgewählten Beispielen von universitären Weiterbildungsreglementen zeigen sich Variationen im Umgang mit der Regelung von Ausnahmen:

- Im Reglement der Universität Zürich sind Zielgruppen aufgeführt. MAS-Studiengänge wenden sich in der Regel an Personen «mit einem universitären Lizenziats- oder Masterabschluss oder einem Fachhochschuldiplom oder -master sowie mit Berufspraxis»; benannt werden Ausnahmen sowie Angaben zu nötigen Zusätzen, falls kein Hochschulabschluss vorliegt: «In Ausnahmefällen können auch Personen mit vergleichbarer Qualifikation oder einer Grundbildung auf Bachelorstufe sowie mit spezifischer Berufspraxis zugelassen werden».¹⁰ Weiter wird aufgeführt, dass für spezialisierte MAS-Studiengänge besondere Zulassungskriterien festgelegt werden können, und dass die Reglemente der Weiterbildungsprogramme die Einzelheiten regeln (ebd., S. 2).

9 Der Begriff «Teilschule» wurde in Interviews von Personen aus Fachhochschulen benutzt. Beispiele von Teilschulen sind etwa die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft (ZHAW), die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) sowie die beiden privaten Hochschulen: Die Hochschule für Wirtschaft Zürich (HWZ) und die Hochschule für Technik Zürich (HSZ-T). Sie alle sind in der Zürcher Fachhochschule (ZFH) zusammengeschlossen (www.zhaw.ch/de/zhaw/die-zhaw/personen-und-organisation/organe.html; letzter Zugriff: 27.01.2012).

10 Reglement über die Weiterbildung (Lebenslanges Lernen) an der Universität Zürich vom 20. Nov. 2006, S. 2.

- An der Universität Basel wird ebenfalls die Zielgruppe benannt: «Die Weiterbildung richtet sich grundsätzlich an Personen mit Hochschulabschluss und Berufspraxis sowie an Fachleute mit anderen Abschlüssen des tertiären Bildungsbereichs. In besonderen Fällen genügt eine qualifizierte Berufsausbildung, sofern eine mehrjährige Berufserfahrung im Bereich des betreffenden Weiterbildungsangebotes vorhanden ist».¹¹ Die Angaben zur Zulassung sind jedoch eher allgemein gehalten: «Für die Masterprogramme und Nachdiplomstudien bedarf der Antrag der Absprache mit den betreffenden Fakultäten resp. einer/m Delegierte/n der Fakultät. Die Zulassungsbedingungen, inkl. eine allfällige Beschränkung der Zulassung, sind vorgängig bekanntzugeben» (ebd., S. 4).
- Bei der Universität Bern findet sich – unter Verweis darauf, dass die Zulassung beschränkt werden kann – eine eher generell gehaltene Formulierung, indem bspw. die Begriffe Ausnahme oder «sur dossier» nicht benutzt werden: «Über die Zulassung entscheidet die Trägerschaft, wobei die Zulassungskriterien vorgängig bekannt gegeben werden müssen. Die Grundzüge der Zulassung sind in den jeweiligen Studienreglementen zu regeln».¹²

Zum Handling der Ausnahmen wird als Drittes auf die einzelnen Studienreglemente rekurriert. Teils wird betont, dass es MAS-Studiengänge gebe, die keine Sur-Dossier-Aufnahmen vorsehen.

Schliesslich sind folgende Aspekte zu erwähnen:

- In den Schilderungen zu den Regelungen findet sich kein Bedauern fehlender Verbindlichkeit oder Einheitlichkeit wie bei den Fachhochschulen. Stattdessen wird die Situation an der Universität beschrieben, bestehende Anleitungen werden benannt und verwiesen wird auf Ausführungsbestimmungen. Eine Leitung meint: «Es gibt Studienreglemente, die relativ präzise (...) sagen, was dort erwartet werden muss, andere nicht (...). Meistens heisst es, dass die Programmleitung die Kriterien festlegt oder präzisiert. Aber dann sind nicht sämtliche Kriterien (...) in den Studienreglementen drin» (ID42).
- Neben den benannten Kriterien – benutzt wird von den Verantwortlichen manchmal der Begriff Regeln – wird betont, dass die Dokumentation von Sur-Dossier-Verfahren sehr wichtig sei, um das Handeln begründen zu können.
- Anhand der Befragungen werden zum einen keine festgeschriebenen Quoten auf übergeordneter Ebene sichtbar: «Es ist nicht genauer bestimmt, wie viel es sein dürfen» (ID05). Zum anderen gibt es Beispiele von Studiengängen, bei denen auf bestimmte Zusammensetzungen der Teilnehmenden geachtet wird. Teils werden explizit Mengen angegeben: «Es gibt Studiengänge, die sagen, ich will nicht 5 von diesen, sondern nur 2» (ID30).

2.1.3 Begründungen für Sur-Dossier-Aufnahmen

Angesichts entwickelter Regelwerke an Fachhochschulen und Universitäten zur Steuerung von MAS-Studiengängen stellt sich die Frage, welches die Haltungen in den Hochschulen zu Sur-Dossier-Aufnahmen sind? Wie werden diese begründet? Aus den Beschreibungen im Rahmen der Telefoninterviews und der Online-Umfrage lassen sich vier Schwerpunkte herausarbeiten:

1. Durchlässigkeit

Ein grundsätzliches Anliegen ist, Interessierten eine Weiterbildung zu ermöglichen. Im Zentrum steht die Zugänglichkeit zum «Weiterbildungsstudium auch für Leute, die (...) zwar kein Diplom vorweisen können, aber fachlich geeignet und entsprechend motiviert sind, das erfolgsversprechend zu erfüllen» (ID41). Den Argumentationen, wie bspw. der folgenden, liegt mit dem Schlagwort Durchlässigkeit ein bildungspolitisches Motiv zugrunde: «Es ist ja heute wirklich die Idee – es gibt die hochschulpolitische Forderung nach Durchlässigkeit und es gibt in Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen natürlich auch die Zulassung über flexible Bildungswege und dieser Philosophie wird eigentlich nachgelebt» (ID39). Eine weitere Person meint: «Der Gesetzgeber will Mobilität. Die stirbt, wenn man die «sur dossier»

¹¹ Reglement für die Weiterbildung an der Universität Basel (Weiterbildungsreglement), 18. November 2001, S. 4.

¹² Weiterbildungsreglement der Universität Bern, 16. August 2008, S. 4.

nicht mehr hat, wenn man sie ersatzlos streicht» (ID10). Weiter werden die Vielfalt von Bildungsbiografien und der Wert von Berufserfahrung hervorgehoben. Dies sei genau so bedeutsam wie Wissenschaftlichkeit. Darauf sollten Hochschulen Rücksicht nehmen: «Damit auch Berufserfahrene in diesem Bereich ohne Hochschulstudium diese Weiterbildung absolvieren können» (ID37).

2. Nutzung von Erfahrung

Argumentiert wird einerseits, dass dem Arbeitsmarkt letztlich dank Sur-Dossier-Aufnahmen neues Know-how zugeführt wird. Dies ermögliche eine Verschränkung von Theorie und Praxis. Andererseits wird das Einfließen praktischer, nicht-hochschulisch erworbener Fähigkeiten aus dem Arbeitsalltag als nützliche Ergänzung für die Studiengänge gesehen: «Es gibt Top-Profis im Markt, die für unsere Weiterbildung eine enorme Bereicherung darstellen, auch wenn sie keinen Hochschulabschluss haben» (ID47).

3. Veränderungen in der Bildungssystematik und Professionalisierung

Sehr oft werden von den Befragten die fehlenden Möglichkeiten von Hochschulabschlüssen als Grund für die Sur-Dossier-Aufnahmen angeführt: «Da die grundlegenden Ausbildungen für diesen Beruf bislang nicht auf Fachhochschulniveau angeboten wurden» (ID51). Dabei werden Sur-Dossier-Aufnahmen als Überbrückung angesehen, bis eine vergleichbare Zahl von Absolventinnen und Absolventen mit einem BA- oder MA-Abschluss nachrückt. Oft werden in diesem Zusammenhang Begrenzungen, die mit Sur-Dossier-Aufnahmen einher gehen, angesprochen – wie etwa die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Schliesslich wird die Sur-Dossier-Aufnahme als ein «wichtiges Instrument zur Professionalisierung» (ID38) für Leute aus der Praxis betrachtet. Oft könne nicht verlangt werden, dass Berufsleute mit 40, 50 Jahren nochmals eine längere Ausbildung machten. Eine angestrebte Kaderposition könne für Personen ohne Hochschulabschluss das Absolvieren eines MAS-Studiengangs nötig machen.

4. Kostendeckung und Angebotsgarantie

Die Aufnahme von Personen mit «sur dossier» kann nötig und willkommen sein, um das Angebot kostendeckend zu führen. Zwar würden ab und zu Personen die Kriterien für eine Aufnahme in einen MAS-Studiengang knapp nicht erfüllen, sich jedoch durch andere Faktoren auszeichnen. Angeführt werden diesbezüglich Berufserfahrung und das Vorhandensein aussergewöhnlicher Motivation. Beide Seiten würden profitieren, sowohl die Interessierten als auch die Weiterbildungsanbietenden. In einigen Fällen wird angemerkt, dass ohne Aufnahme von Sur-Dossier-Personen einzelne MAS-Studiengänge gar nicht zustande kämen: «Weil wir kostendeckend arbeiten müssen und eine bestimmte Zahl an Studierenden sicherstellen müssen, um Studiengänge/die ganze Abteilung überhaupt führen zu können» (ID34). Eine befragte Person zeigt für ein neues Angebot die Kompetenzschwerpunkte auf und leitet daraus verschiedene Zielgruppen ab, welche zur Teilnahme in Frage kommen. Dies habe zur Folge, dass ein Teil der potentiell Interessierten über Sur-Dossier-Aufnahmen Eingang in den Studiengang finden sollten (ID56). Das Aufnehmen von Studiengängen mittels Sur-Dossier-Aufnahmen verhindert letztlich, dass allen am Studiengang interessierten Personen abgesagt werden muss: «(...) wir können ihn führen, das ist ja dann noch entscheidend, oder» (ID62).

2.2 Sur-Dossier-Zulassung und Praktiken in den Hochschulen

2.2.1 Sur-Dossier-Anteile

Von 27 Weiterbildungsleitenden, welche die Frage nach dem MAS-Studiengang mit dem höchsten Sur-Dossier-Anteil in ihrem Bereich beantwortet haben, ergibt sich für 23 MAS-Studiengänge eine Bandbreite von 15 bis 70%. Für einen weiteren MAS-Studiengang wird nicht ein Prozentwert eingetragen, sondern notiert, dass dies nicht präzise erhoben werden könne. Drei MAS-Studiengänge bleiben unberücksichtigt, da die entsprechende Angabe fehlt.

Bei den Angeboten mit einem 70-Prozent-Anteil zeigen ergänzende Angaben unter Bemerkungen, dass sie von Absolventinnen und Absolventen mit altrechtlichen Abschlüssen alimentiert werden. So vermerkt eine Leitungsperson: «Vorgängerschulen hatten noch nicht Fachhochschulankennung» (ID57) (vgl. dazu auch die Angaben in Kapitel 2.1.1).

2.2.2 Modulare MAS und ihr Umgang mit Sur-Dossier-KandidatInnen

Für die Aufnahme in CAS-Lehrgänge werden – wie dies Regelungen der KFH für die Fachhochschulen zulassen – im Feld weniger strenge Massstäbe angelegt als bei MAS-Studiengängen. Eine Interviewperson meint entsprechend: «Ob er die Bedingungen für den MAS erfüllen würde, das ist nicht unbedingt zwingend, wir sind ja frei dort» (ID05).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie bei modularen MAS, welche einen Gross-Teil der Angebote darstellen, das Dispositiv hinsichtlich des Übergangs von der CAS-/DAS- in die MAS-Stufe aussieht. Was geschieht, wenn Sur-Dossier-Personen, welche erfolgreich die Vorstufen (= Kombinationen von CAS bzw. von CAS + DAS) zum MAS absolviert haben, die MAS-Stufe durchlaufen wollen?

Im Feld wird dies sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Praxis reicht von strikter Ablehnung von Sur-Dossier-Bewerbenden über eine nochmalige Überprüfung der Voraussetzungen bis hin zur Aufnahme in die MAS-Stufe ohne Überprüfung. Beleg einer strikten Ablehnung z.B.: «Wenn jemand schon «sur dossier» beim CAS oder DAS ist, dann erfüllt er auf keinen Fall die Sur-Dossier-Möglichkeit für einen MAS» (ID49). Gemässigt demgegenüber ist eine nochmalige Überprüfung mit der vertretenen Grundhaltung, absolvierte CAS seien keine «Garantie» für eine Aufnahme in die MAS-Stufe: «Also, grundsätzlich wird bei allen, die vom CAS und DAS in einen MAS wollen, nochmals eine Prüfung vorgenommen» (ID15). Beinhalten kann dies Folgendes: «(...) man kennt den Student schon oder die Studentin, aber: es muss einfach nochmals ein (...) bewusster Akt dahinter sein, dass man die Zulassung haben kann, also kein automatischer» (ID03). Den Beleg für eine Aufnahme ohne nochmalige Überprüfung liefern die Antworten zur entsprechenden Frage für modular aufgebaute MAS-Studiengänge in der Online-Befragung. Hierbei wird folgender Standpunkt vertreten: Mit dem Leistungsnachweis auf der CAS-Stufe müssten die Bewerbenden zeigen, «dass sie den Anforderungen genügen können und dann meine ich, wenn das jemand kann, (...) dann soll er auch gleich behandelt werden können. Weil das eigentlich aus unserer Sicht dann nicht mehr eine grosse Rolle spielt, ob da jetzt jemand einen Hochschulabschluss hat oder nicht. Die Kompetenzen, über die da jemand verfügt, sind dann eigentlich für uns massgebend. Das (...) fände ich den Ansatz, den man verfolgen müsste» (ID07).

2.2.3 Wie ein fehlender Hochschulabschluss kompensiert wird

Die Vielfalt der Möglichkeiten, wie der fehlende Hochschulabschluss aufgefangen wird, lässt sich – auf der Basis der Schilderungen zu Aufnahmeprozeduren und Analysen von Studienreglementen – in vier Gruppen gemäss der nachfolgenden Tabelle unterteilen (vgl. Tabelle 1):

Bei den beiden ersten Gruppen bildet «Praxis» den Schwerpunkt der Kompensation: Gefordert wird entweder eine vorhandene Praxis im Sinne eines Ist-Zustandes (vgl. kursive Markierung in Tabelle 1). Eine Interviewperson dazu: «Also die Qualität von Teilnehmenden, die «sur dossier» aufgenommen werden (...) sollte äquivalent sein zu denen, die nicht «sur dossier» aufgenommen werden. (...) In dem Bereich (...) wo wir uns bewegen (...) ist es ein Praxisbezug (...). Also beispielsweise betrifft das Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die *seit mehreren Jahren in ihrem Berufsfeld* tätig sind, aber keinen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss haben. Das kann aus verschiedenen Gründen sein (...). Es gibt in diesem Bereich Berufsfelder, die einfach keinen Abschluss kennen (...)» (ID52, Hervorhebung T.Z). Beispielhaft eine weitere Leitungsperson, die mit vorhandener Praxis argumentiert. In diesem Fall wird zusätzlich sichtbar, dass ein Abschluss einer Höheren Fachschule nicht äquivalent zum Hochschulabschluss angesehen wird (vgl. Kapitel 2.1.1) und im Rahmen des Studiengangs Selektionsmechanismen greifen können, die dem Interesse der Bildungsorganisation dienen: «Also wenn jemand Höhere Fachschule mitbringt im Rucksack, dann steigen die Chancen wieder, wenn der Praxisnachweis hervorragend ist, dann ist es in der Kombination, mit der die Zulassung nicht – ich sag jetzt mal – stark eingeschränkt wird. Das zweite Element, das sicher eine wichtige Rolle spielt, ist, wie ist der Kurs (...) belegt, also wie viele Anmeldungen haben wir schon (...)» (ID03).

Neben vorhandener Berufspraxis kann ein Praxisfeld im Sinne eines *zukünftigen* Betätigungsfeldes kompensierend wirken (vgl. kursive Markierung in Tabelle 1). Ein solches «Soll» kann etwa eine Designation für eine Funktion sein. Damit wird sichergestellt, dass erworbenes Wissen im Studiengang umgesetzt werden kann.

Bei der dritten Gruppe geht es neben formalen Abschlüssen und Nachweisen zu Kursen um solche zu Weiterbildungen. Dabei kann eine bestimmte Weiterbildung im Zentrum stehen, wie etwa im Gesundheitsbereich eine Höhere Fachausbildung (HöFa 1 und HöFa 2). Oder eine Weiterbildung in einem definierten Umfang von z.B. mindestens 300 Stunden. In Interviews werden weiter kumulierte Weiterbildungen benannt, um das Stunden-Soll zu erreichen.

Die vierte Gruppe «Zusätze» umfasst Elemente, welche weder Abschlüsse noch Berufserfahrung verkörpern: Es können dies Auflagen wie Kursbesuche sein, wenn weder inhaltlich bestimmte Weiterbildungen noch solche in einem definierten Stunden-Soll nachweisbar sind. Anzutreffen sind zudem Formen der Prüfung von Wissen und Können zu einem definierten Zeitpunkt wie Tests oder Arbeitsproben (z.B. das Zusammenfassen eines wissenschaftlichen Artikels). Schliesslich kann von Dritten Bezeugtes wie etwa ein Empfehlungsschreiben Teil der Kompensation des fehlenden Regelabschlusses sein.

Tabelle 1: **Kompensierende Elemente**

Gruppe mit Element	Erläuterung
1 Bestehende Berufs- bzw. Praxiserfahrung	Erforderliche Jahre variieren von einem bis zehn Jahren. Teils wird explizit eine Angabe bezüglich Vollzeit- vs. Teilzeittätigkeits-Äquivalent gemacht. Die Erfahrung kann spezifiziert sein: Fach-, Management-/ Führungserfahrung.
2 Einschlägiges Berufs- bzw. Praxisfeld zwecks Umsetzung des Gelernten	Der Fokus ist hier prospektiv angelegt, d.h. es wird ein in bestimmter Art und Weise vorhandenes Umsetzungsfeld gefordert: - z.B. vorhandener Karriereplan, Wunsch/Interesse des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin, - z.B. Designation für eine Funktion im für den MAS-Studiengang relevanten Bereich (d.h. Anstellung) oder mindestens ein Praxisfeld.
3 Ein bestimmter /definierter Abschluss / Nachweis	Abschlüsse beruflicher Ausbildungen, z.B. Abschluss der höheren Berufsbildung (= Tertiär 5B); Abschlüsse der Höheren Fachschulen; Weiterbildungsabschlüsse: in definiertem Umfang/ in definiertem Fachgebiet, möglich sind kumulierte Weiterbildungen bis zu einem von der Hochschule definierten Stunden-Soll; Kursnachweise, z.B. zum wissenschaftlichen Arbeiten, zu Fremdsprachenkompetenz.
4 Zusätze	Als «Zusätze» gruppierte Elemente von Kompensation lassen sich auf Basis des Datenmaterials wie folgt bündeln: Noch zu erfüllende Auflagen z.B. Kursbesuche, Verfassen von (Studien-)Arbeiten, Verfassen von Zusammenfassungen zu wissenschaftlichen Erzeugnissen. Die Auflagen sind entweder vor oder während der Teilnahme am MAS-Studiengang zu erfüllen (Fokus: Fach-/ Sachkompetenz); In einem definierten Moment zu Bezeugendes z.B. (Aufnahme-)Prüfung oder Test absolvieren, mit allenfalls zu erreichendem Notendurchschnitt; z.B. Überzeugen im Aufnahmegespräch (Fokus: Sozial-/ Selbstkompetenz); Über Dritte Attestiertes z.B. Empfehlungsschreiben von Arbeitgebenden (Fokus: kann kompetenzbasiert sein oder nicht); z.B. Arbeitszeugnisse von Arbeitgebenden (Fokus: Leistung/ Verhalten).

2.2.3.1 Genügt ein Lehrabschluss zur Aufnahme in MAS-Studiengänge?

Mit Blick auf die Argumentationen der Interviewpersonen muss festgestellt werden, dass zur Frage, ob ein Abschluss der Sekundarstufe II (zum Bildungssystem vgl. Anhang 5.4) für die Anforderungen eines MAS reicht, keine Einigkeit besteht – weder an den Universitäten noch an den Fachhochschulen.

In den Interviews reichen die Antworten von «Da müsste ich dezidiert Nein sagen» (ID11) über das Nahelegen eines Zwischenjahres mit einem Nacharbeiten von identifizierten Lücken bis hin zum Umstand, dass der Studiengang mit seiner Ausrichtung dies berücksichtigt. Das Kriterium sei: «Kann die Person effektiv den Studiengang erfolgreich beenden? Das ist völlig ein anderer Blickwinkel, den man da hat. Viele steuern die Qualität von ihrem Studiengang, indem sie nur Leute aufnehmen, die gut sind. Das ist ein Prinzip, das wir grundsätzlich in Frage stellen und sagen: Es geht darum, ob die Person die nötigen Lernfortschritte des Studiengangs im Rahmen von dieser Didaktik machen kann» (ID42).

Ein Lehrabschluss kann also genügen. Bedeutsam ist zusätzlich die Berufserfahrung. Unter den Angaben zur erforderlichen Anzahl Jahre ist die höchste mindestens 10 bis 15 Jahre. Weiter spielt das Dossier eine zentrale Rolle. Ein Lebenslauf mit dem Nachweis von Abschlüssen – inklusive den (firmeninternen) Weiterbildungen und Belegen zu deren Inhalten, Motivationsschreiben, Arbeitszeugnissen und Empfehlungsschreiben von Arbeitgebenden und/oder Entwicklungsplanungen – sind oft genannte Bestandteile. Zum Nachweis der erworbenen Qualifikation und zum Problem identifizierter Wissenslücken ist anzufügen, dass ein für die Zulassung relevanter Abschluss nicht immer mit einem Beleg als Beilage im Dossier deklariert werden muss. Hierzu merkt eine Interviewperson an, das Nachfordern sei «immer ein Abwägen (...), erstens zwischen dem Aufwand, den man betreiben will für das Zulassungsverfahren (...) und zweitens, wie viel beziehungsweise wie wenig man die Leute abschrecken will» (ID01). Beim Gespräch schliesslich kann ein telefonischer Kontakt ausreichen.

Die Online-Befragung zeigt ein vergleichbares Ergebnis. Darin wurden den Weiterbildungsleitungen zehn Bedingungen¹³ vorgelegt mit der Frage, ob bei Vorhandensein eines Lehrabschlusses dieser zur Aufnahme reiche, oder nicht – oder nur, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt seien. Die Leitenden mussten sie für den MAS-Studiengang mit dem höchsten Sur-Dossier-Anteil in ihrem Verantwortungsbereich beantworten. Damit war letztlich möglich, die minimale Kombination von Elementen sichtbar zu machen, welche den fehlenden Hochschulabschluss kompensieren können. Die Daten zeigen: Dass ein Lehrabschluss auf keinen Fall genügt – auch nicht unter bestimmten Bedingungen –, kommt vor. Oder er genügt in Verbindung mit bestimmten Bedingungen. Dies gilt ebenfalls für integrale MAS-Studiengänge, bei denen der Aufnahme-Entscheid nicht erst nach dem erfolgreichen Absolvieren der Vorstufe gefällt wird, wie bei den modularen Angeboten, sondern bereits vor Beginn des Studiengangs. Dort wo der Lehrabschluss unter bestimmten Bedingungen ausreichend ist, manifestiert sich für die bezeichneten MAS-Studiengänge das Minimum an Elementen in der Kombination der folgenden drei: Lehrabschluss aus gleichem oder verwandtem Fachgebiet, Dossiereingabe und Berufserfahrung im für den MAS relevanten Bereich.

Auf die Nachfrage hin, was getan werde, wenn sich nach Aufnahme in den MAS-Studiengang ergebe, dass die Leistungen von Sur-Dossier-Studierenden nicht ausreichen, meint eine Leitungsperson, das zeige sich rasch und man wäre «(...) sehr kundenorientiert. Die Idee ist schon, dass man den zahlenden Kunden (...) weiterbringen will» (ID36). So würde über das Lernportfolio zusammen mit der Studienleitung angeschaut, wie der Lernprozess sei. Man würde «(...) gemeinsam überlegen: Was kann man machen, um die Lücke zu schliessen? Das geht für uns eigentlich unter Kundenorientierung» (ebd.).

¹³ Zur Entwicklung der zehn Bedingungen für die Antwort «reicht nur wenn» waren zum Zeitpunkt der Entwicklung des Online-Fragebogens Anmeldeformulare von MAS-Studiengängen analysiert worden. Zudem wurden Angaben aus Face-to-Face-Interviews sowie aus Telefoninterviews der Pretest-Phase des Fragebogens berücksichtigt. Sie lauteten wie folgt: (1) Abschluss in gleichem/verwandtem Fachgebiet; (2) Anstellung oder Designation für eine Funktion im für den MAS relevanten Bereich; (3) Absolvieren einer spezifischen Weiterbildung in einem definierten Fachgebiet (nicht «wissenschaftliches Arbeiten», vgl. dazu Punkt 5) vor oder mindestens während des Studiengangs; (4) Absolvierung einer spezifischen Weiterbildung in einem definierten Umfang vor oder mindestens während des Studiengangs absolviert; (5) Nachweis der Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens; (6) Bestehen einer Aufnahmeprüfung; (7) Gespräch Face-to-Face; (8) nach Vorgaben strukturiertes Dossier; (9) Berufserfahrung im für den MAS relevanten Bereich; (10) Anderes.

Wie weit eine Unterstützung geht, wird in den Studiengängen unterschiedlich gehandhabt. Entsprechend der Schilderungen ist die Hilfestellung teils beschränkt, teils «(...) lässt man sich wirklich auf den individuellen Lernprozess der Studierenden ein» (ID35).

2.2.3.2 Wie wird das Problem «wissenschaftliches Arbeiten» gelöst?

Fehlendes Know-how bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens bei Sur-Dossier-Studierenden beschäftigt die Leitungen hochschulischer Weiterbildung, und zwar unabhängig vom Hochschultyp. In Interviews wird vom «Leiden» von Sur-Dossier-Studierenden und jenem der Studienleitungen berichtet. Die Folgen entsprechender Defizite würden sich besonders beim Verfassen der MAS-Arbeit zeigen. So bräuchten Sur-Dossier-Studierende – obwohl sie in anderen Belangen oft sehr gut seien – diesbezüglich meistens viel mehr Unterstützung als die anderen. Die Studienleitungen würden deshalb, je nach Teilnehmermengen sowie zeitlicher Verfügbarkeit, stark beansprucht.

Im Zuge der Schilderungen wird besonders zu drei Personengruppen Stellung genommen:

- Als Erstes zu Bewerbenden, die über einen nachträglichen Titelerwerb¹⁴ verfügen. Diese würden die Voraussetzungen zur Aufnahme in einen MAS-Studiengang «im Prinzip» erfüllen. Zum wissenschaftlichen Arbeiten würde jedoch selbst diesen ein ausgewiesenes Know-how fehlen. Das Nacharbeiten werde ihnen deshalb nahegelegt, aber: «Wir müssen sie aufnehmen. Die Folge ist dann eventuell in einer Abschlussarbeit zu sehen – sie genügen wissenschaftlichen Kriterien nicht. Aber da muss man das den Leuten selbst überlassen, was sie machen. Sie müssen dann einfach die Konsequenzen tragen» (ID40). Fehlendes Know-how hat demzufolge Auswirkungen für die Studierenden selbst oder für die Hochschule. Aus Imagegründen ist diese auf erfolgreiche Abschlüsse angewiesen. Betroffen können ebenfalls Arbeitgebende sein. Diese würden sich beim Vorliegen eines MAS-Titels auf ein entsprechendes Qualifikationsniveau verlassen.
- Als Zweites sind Personen mit einem Bachelor-Abschluss im Fokus. Eine Interviewperson äussert: «Einfach auf Grund von einem Bachelor-Abschluss sagen zu können, er ist fähig, wissenschaftlich zu arbeiten [Pause] also, man darf es auch nicht überschätzen» (ID13).
- Als Drittes wird dargelegt, das Problem sei nicht nur abhängig von der formalen Bildung: «Es stellt sich auch bei Leuten, welche vielleicht vorher 15 Jahre im Beruf waren und so etwas nie mehr haben machen müssen (...), die aber einen höheren Abschluss haben, Höhere Fachschule oder sogar einen Hochschulabschluss. Dass (...) man das einfach nicht mehr so gewohnt ist, weil das nicht in ihrer Alltagsarbeit ist (...)» (ID43).

Dass das Problem der Aufmerksamkeit bedarf, ist damit unbestritten. Differenzen manifestieren sich beim Anspruchsniveau der Lösungen. Teils wird versucht, den Defiziten mit individuell angelegten Unterstützungen zu begegnen, teils mit Bildungsangeboten. Deren zeitlicher Umfang variiert. Die Bandbreite reicht von Ein- oder Zweitages-Kursen bis zu mehrtägigen Lösungen. Die Teilnahme kann empfohlen sein oder als Verpflichtung bestehen. Von der zeitlichen Lage her gibt es den vorgängigen Kursbesuch ebenso wie die in die Studiengänge integrierten Angebote. Diese können als eine reine Präsenzveranstaltung oder in Form des Blended Learning bestehen. Weiter zeigen sich Veränderungen bei praktizierten Lösungen. Eine Interviewperson berichtet, dass der Besuch des E-Learning-Kurses neu Pflicht und um einen Präsenzteil ergänzt sei. Denn mit der Freiwilligkeit wären nicht die besten Erfahrungen verbunden gewesen.

Ob das Know-how vor einem MAS-Studiengang zu erwerben ist oder erst während dessen Durchführung, wird unterschiedlich beurteilt. Gegen Ersteres spricht nach Ansicht von Befragten, dass ein Kurs vor Studienbeginn kein Garant für eine anschliessend vorhandene Fähigkeit sei. Zudem wird die Bedeutung der Dozierenden hervorgehoben, welche für Wissenschaftlichkeit zu sorgen hätten.

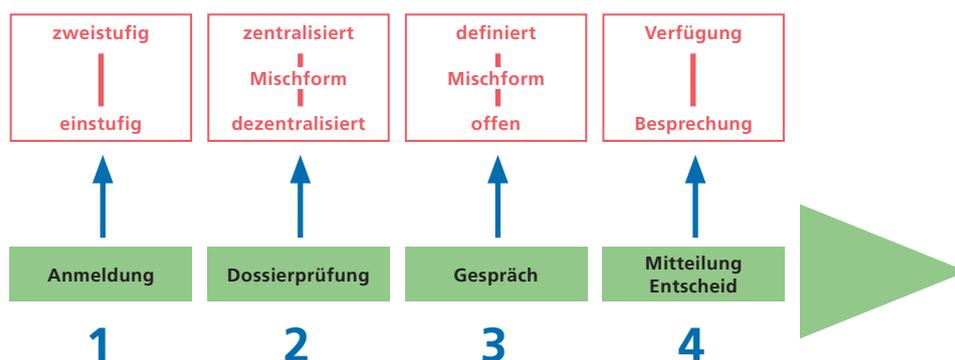
¹⁴ Wer einen Abschluss einer Vorgängerschule zur Fachhochschule hat, kann beim BBT den nachträglichen Erwerb beantragen. Zudem ist es seit 1. Januar 2009 möglich, zusätzlich den entsprechenden Bachelor-Titel zu führen, vgl. <http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00217/00227/index.html?lang=de> (letzter Zugriff 28.05.2012)

2.2.4 Gestaltungen von Sur-Dossier-Aufnahmen

Sur-Dossier-Aufnahmen in einen MAS-Studiengang umfassen vier Phasen: Anmeldung, (Dossier-)Prüfung, Gespräch und Mitteilung des Entscheids bezüglich Aufnahme oder Ablehnung. Hervorzuheben ist, dass das Gespräch – wie nachfolgend aufgezeigt – entfallen kann.

Aus den Daten der Face-to-Face-Interviews sowie der Telefoninterviews geht weiter hervor, dass die Phasen in Teilen frei gestaltet oder im Rahmen eines Qualitätssicherungs- bzw. Qualitätsmanagement-Systems definiert sein können. Ob das Aufnahmeverfahren für einen integralen MAS-Studiengang eingeleitet wird oder ob es zunächst um einen CAS für einen modularen MAS geht, schlägt sich in den Phasen insofern nieder, als für einen Einstieg in einen integralen MAS-Studiengang von strengeren Bedingungen berichtet wird. Nachfolgend werden die vier Phasen gemäss Abbildung 2 skizziert.

Abbildung 2: Phasen der Sur-Dossier-Aufnahme



Quelle: Eigene Darstellung.

Phase 1: Anmeldung

Die Eingabe der Informationen zu den Personen bzw. die Abgabe der Anmeldung reicht von webbasierten Online-Verfahren in Form von Eingabemasken bis hin zur Aufforderung der Zusendung des Anmeldeformulars und allen angeforderten Unterlagen per Post. Anmeldeformulare sind entweder eigenständige Dokumente, die zum Download im Internet bereitstehen, oder sie sind Bestandteil von Dokumentationen und Informationsbroschüren zum Studiengang. Die eingeforderten Angaben fokussieren – nebst den Personalien – die Informationen zum Vorhandensein von (bestimmten) Hochschulabschlüssen bzw. Abschlüssen von «Vorgängerschulen». Teils werden ganz bestimmte Abschlüsse zum Ankreuzen aufgeführt. Weiter werden Elemente nachgefragt, wie sie in Tabelle 1 (vgl. Kapitel 2.2.3) aufgeführt sind, so etwa die Berufserfahrung und Angaben zu Weiterbildungen. Möglich ist zudem, dass Angaben zu den Familienverhältnissen verlangt werden. Neben ein- gibt es zweistufige Anmeldeverfahren: Potentielle Teilnehmende bekunden ihr Interesse zunächst mit dem Anmeldeformular. Sie erhalten anschliessend umfangreiche Anmeldeunterlagen. Eine Person gibt an, diese seien als Leitfaden für die Bewerbenden gestaltet und nicht veröffentlicht.

Phase 2: (Dossier-)Prüfung

Aufgrund der Beschreibung der Interviewpersonen, wie in ihrer Institution die Sur-Dossier-Aufnahme gestaltet wird, sind drei Gestaltungsmuster erkennbar: zentralisiert, dezentralisiert oder Mischform.

Zentralisiert

Als zentralisiert lässt sich das Verfahren bezeichnen, wenn Anmeldungen und Dossiers mehrerer MAS-Studiengänge von einer Administration bearbeitet werden. Geprüft werden die Vollständigkeit des Dossiers, und ob die Zulassungsbedingungen erfüllt sind. Bei Nicht-Erfüllen kann die Bearbeitung von Ausnahmen und Spezialfällen der zugehörigen Weiterbildungsleitung obliegen. In Zweifelsfällen erfolgen Rücksprachen mit den Studienleitungen oder Gegenprüfungen: Die Studienleitung nimmt eine Einschätzung vor im Sinne von «Sehe ich ihn (...) oder Nein, das kann ich mir nicht vorstellen – von diesen und jenen Gegebenheiten her» (ID08). Möglich ist, dass diese Einschätzung erst nach dem Gespräch gemacht wird, das die Studienleitung führt. Allenfalls werden Unterlagen

nachgefordert. Das vervollständigte Dossier, das Ergebnisse von Gesprächen enthalten kann – falls diese stattgefunden haben – wird von einem prüfenden Gremium (oder einer Einzelperson) weiterbearbeitet. Ein Entscheid über die Aufnahme in den Studiengang oder die Ablehnung wird gefällt. Danach geht das Dossier zurück an die zentrale Stelle zwecks Mitteilung des Entscheids.

Diese Stelle ist bei einer allfälligen Nicht-Durchführung eines MAS-Studiengangs weder in zeitlicher noch in inhaltlicher Sicht unmittelbar und direkt betroffen. Das prüfende Gremium *kann* aus monetären oder aus nicht-monetären Gründen – wie etwa dem Image eines Angebotes, das weiterhin am Markt bleiben soll – nicht ganz frei von Interessen sein. Versucht wird, über «Mischrechnungen» schwach besetzte Studiengänge aufzufangen. So meint eine Person auf die Frage, wie ihre Institution mit der Situation umgehe, wenn sich zu wenig Interessierte anmelden, welche die Voraussetzungen erfüllen, dass damit Budgetfragen verbunden seien und das sei «(...) unterschiedlich je nach Institut (...)» (ID05). Sie ergänzt, vielleicht gebe es andere gut laufende Weiterbildungen, die erlauben würden, den Studiengang trotzdem durchzuführen.

Dezentralisiert

Als dezentral ist das Verfahren zu bezeichnen, wenn die auf operativer Ebene Verantwortlichen für die Abwicklung zuständig sind. Sie entscheiden vollständig über die Aufnahme oder Ablehnung der Bewerbenden, allenfalls in Rücksprache mit der nächsthöheren, strategisch orientierten Stelle. Diese kann aus monetären wie nicht-monetären Gründen ein Interesse an der Durchführung haben und so zu Konzessionen bereit sein, falls die Voraussetzungen selbst für die Sur-Dossier-Aufnahme nicht ganz erfüllt sind. Als Variante gibt es Prozeduren, bei denen die Studienleitungen nicht vollständig, sondern nur über die eindeutigen Fälle entscheiden. Andere werden von der hierarchisch höher stehenden entscheidungsbefugten Person bearbeitet.

Mischform

Bei der Mischform hat die Studienleitung den Lead; damit ist das dezentrale Element verkörpert. Sie führt die Gespräche und stellt das Teilnehmenden-Set zusammen. Faktisch entscheidet sie über die Aufnahme. Jedoch muss die Studienleitung jederzeit einem übergeordneten Gremium über die Sur-Dossier-Personen Rechenschaft ablegen können. Das Gremium ist nicht direkt von den Konsequenzen einer Nicht-Durchführung des Studiengangs betroffen. Die Bereitschaft, Konzessionen zu machen, ist somit niedrig.

Phase 3: Gespräch

Das auf die Prüfung des Dossiers folgende Gespräch mit Bewerbenden, das oft als Aufnahmegespräch bezeichnet wird, nimmt einen herausragenden Stellenwert ein – falls es stattfindet. Es kann fehlen, wie die folgende Aussage belegt: «Also die Prüfung (...) basiert eigentlich wirklich auf einem Dossier. Insofern ist der Sur-Dossier-Begriff zutreffend» (ID09). Eine weitere Interviewperson macht deutlich, dass die Abklärung mehr als ein Gespräch zur Folge haben kann: «Es gibt ganz klar Fälle, da braucht es das nicht. Und es gibt dann andere Fälle, wo sogar ein zweites, drittes, viertes Gespräch stattfindet» (ID08).

Wozu ein Gespräch dient, drückt eine Interviewperson so aus: «Dann wird jemand eingeladen, damit man mit ihm auch ein mündliches Gespräch führt, um auf Basis der schriftlichen Informationen das Bild abzurunden» (ID12). Oder eine andere: «Es sind individuelle Gespräche mit dem Teilnehmer (...), man schaut (...): Was ist der persönliche Hintergrund, das familiäre Umfeld (...). Kann er es überhaupt überstehen?» (ID13).

Wer das Gespräch führt, variiert. Es kann die Studienleitung allein sein oder zusammen mit einer Person, die mehrere Studiengänge verantwortet. Möglich ist, dass jemand von der Administration anwesend ist. Falls ein Gespräch anberaumt wird, lässt es sich – anhand der Aussagen von Interviewpersonen – von «offen» in der Abwicklung bis «definiert» beschreiben oder als Mischformen derselben.

- Als offen kann die Gesprächsdurchführung bezeichnet werden, wenn keine Hilfsmittel für diese Phase bestehen. Eine Interviewperson vermerkt: «(...) also ich könnte Ihnen jetzt nicht aus der Schublade ein standardisiertes Vorgehen dokumentieren (...) und eine Checkliste präsentieren» (ID02).
- Als definiert lässt sich das Vorgehen bezeichnen, wenn Leitfäden/Anleitungen das Gespräch strukturieren. Sie können Bestandteil definierter Abläufe eines Qualitäts-

sicherungssystems sein. Begleitdokumente zu Anmeldeformularen, die der Unterstützung der Beurteilung dienen, können dabei ebenfalls zum Tragen kommen, wenn es um das Fällen des Aufnahmeentscheids und um die anschließende Mitteilung geht.

- Mischformen schliesslich zeichnen sich dadurch aus, dass zwar schriftliche Hinweise vorhanden sind, etwa in Form von Informationsblättern. Jedoch besteht Spielraum. Ein ausgearbeiteter Leitfaden wäre – so eine Interviewperson – weder erwünscht noch angemessen: «Ich möchte wirklich betonen, dass wir in dem Umfeld nicht stur nach einem Schema vorgehen wollen, sondern (...) wir wollen (...) individuelle Entscheide fällen. Müssen aber die natürlich nach bestem Wissen und Gewissen fällen können, das heisst wir müssen Informationen zusammentragen können» (ID03).

Phase 4: Mitteilung des Entscheids

Bei der Mitteilung des Entscheids reicht die Spanne vom Treffen des Entscheids anlässlich des Gesprächs – und damit einer mündlichen Mitteilung – bis hin zu schriftlichen Formen wie einem Brief. Dieser kann in seiner Form bis zur Rechtsmittelbelehrung mit Einsprachefrist gehen. Zum einvernehmlichen Gespräch gibt eine Interviewperson an, dass unter vier Augen oftmals abgewogen werde, ob eine Sur-Dossier-Person den Anforderungen gewachsen ist, «(...) in der Regel findet man das wirklich gemeinsam heraus» (ID12). Dieser Zeitpunkt wird – im Fall ungenügender Voraussetzungen – zum Verkauf anderer eigener Angebote genutzt wie folgendes Beispiel belegt: «Den Interessierten wird begründet, weshalb keine Aufnahme möglich ist und man (...) zeigt ihnen allfällige andere Möglichkeiten auf, indem man ihnen thematisch sonst etwas anbietet (...)» (ID02).

Zu ergänzen ist, dass «sur dossier» als Aufnahmemöglichkeit für Interessierte nicht immer explizit gemacht wird. Eine Interviewperson schildert dies wie folgt: «Nach aussen weisen wir nicht darauf hin, dass man bei uns «sur dossier» einsteigen kann. Weil es ist eigentlich nicht unser Ziel, möglichst viele Leute «sur dossier» zu haben» (ID11). Vergleichbar eine zweite Person: «(...) Wir sind eigentlich sehr interessiert, dass sich Leute bei uns melden und [Pause] dass wir das auf Gleichwertigkeit prüfen. Aber man will jetzt die Leute nicht explizit darauf aufmerksam machen, weil dann kann einfach der Aufwand, den wir betreiben müssen, auf einmal kippen. Dass man dann plötzlich Gebühren verlangen muss, dass man das Verfahren aufwendiger machen muss (...)» (ID02).

2.2.5 Ausreizen von Grenzen

Zur Frage, ob Sur-Dossier-Personen, welche die Bedingungen nicht oder nur knapp erfüllen, aufgenommen würden, wenn die Teilnehmendenmenge zur Durchführung sich im kritischen Bereich bewege, reagieren die Antwortenden unterschiedlich.

Zum einen wird versucht, die definierte Grenze einzuhalten. So meint eine Person – lachend kommentierend, ob das Geld gemeint sei, das davonlaufe – man würde schon auf das Einhalten der Vorgaben achten. Eine weitere Leitungsperson antwortet, dass eine Aufnahme bei Nichterfüllen der Sur-Dossier-Regelungen auf keinen Fall gehe. Sie ergänzt jedoch, dass meistens noch andere Lösungen bestünden, bspw. Mischrechnungen mit anderen Angeboten. Zudem wäre noch wichtig, ob es sich um die erste Durchführung handle und man dies verantworten könne, und zwar unter der Einschätzung, dass die Situation anschliessend besser würde. Zum anderen ist in drei weiteren Interviews der Inhalt der Antwort als ein Ausreizen der Grenze deutbar. Im ersten Fall wird unter Bezug auf die Veränderungen im Bildungssystem geäussert, es sei «eigentlich nicht so wichtig (...), dass so streng geschaut» werde (ID01). Weil: «(...) auch ein Hochschulabschluss ist ja auch nicht einfach ein Hochschulabschluss, also, wenn jemand eine Titelumwandlung erhalten hat und effektiv eine höhere Fachschule gemacht hat, und einfach quasi das Papier vorweisen kann (...), das verändert meines Erachtens die Situation eigentlich nicht» (ID04). Im zweiten Fall lautet die Antwort, dass man schon Anfragen von Bewerbenden habe, welche die Voraussetzungen nicht mitbringen und das müsse «fallbezogen» angeschaut werden. Man müsse «eigentlich» die Person fördern (ID06). Im dritten Fall wird – mit Verweis auf die definierte Quote – um eine Antwort gerungen: «Es (...) soll einen gesunden Mix geben (...) und wenn wir jetzt von Zahlen sprechen, wir – wie gesagt: die einzelnen [Studiengänge mit ihren Quoten, Anm. T.Z.] bewegen sich zwischen 0% bis zu 60%, (...) ich weiss (...) dass es Empfehlungen gibt [Pause], maximal 50% zulassen von Sur-Dossier-Aufnahmen. Ich möchte das nicht so restriktiv handhaben» (ID05). Angemerkt wird, dass es viel wichtiger sei, dass der persönliche Entscheid im Vorfeld «sauber» getroffen sei. Dann bräuchte es auch keine Regelung. Zudem sei eine Klasse zu hohen Leistungen fähig (ebd.).

2.3 Probleme und Lösungen

2.3.1 Probleme

In der Untersuchung der Handhabung von Sur-Dossier-Aufnahmen wurde davon ausgegangen, dass die Leitungen hochschulischer Weiterbildung das für sie relevante Feld beobachten. Dies mit höherer Intensität, falls zu eigenen Angeboten eine Wettbewerbssituation mit anderen Institutionen besteht. Um allfällige Probleme in Verbindung zu den Sur-Dossier-Aufnahmen sichtbar werden zu lassen, konnten die Leitenden angeben, ob sie bei den Aktivitäten anderer Hochschulen etwas störe, wenn es um Sur-Dossier-Aufnahmen geht. Aus den Daten der Interviews und der Online-Befragung lassen sich folgende Schwerpunkte herausarbeiten:

1. Diskrepanz zwischen Inszenierung und effektiver Umsetzung

Nach Ansicht mehrerer Befragter herrscht im Feld der hochschulischen Weiterbildung ein breiter Konsens darüber, dass Sur-Dossier-Aufnahmen existieren sollen. Jedoch müssten sie eher eine Ausnahme bleiben und mit sehr hohen Anforderungen bezüglich Gleichwertigkeit zum Hochschulabschluss einhergehen. Die Argumentationsbasis ist dabei die Qualität bzw. Qualitätssicherung: Die Einschränkung von Sur-Dossier-Aufnahmen über Quoten wird als Qualitätsmerkmal gesehen. Die Bereitschaft zu einheitlichen Regelungen von Sur-Dossier-Aufnahmen würde eher zunehmen. Gleichzeitig besteht jedoch die Einschätzung, dass im Feld eine Tendenz vorhanden sei, möglichst viele Sur-Dossier-Personen in MAS-Studiengänge aufzunehmen: «Offiziell vertreten eigentlich alle die Grundposition, dass man die Sur-Dossier-Fälle gar nicht will, auf Qualität achtet, Limiten setzen müsste (höchstens so viele Prozent <sur dossier>). Die Realität sieht anders aus. Schaut man genau hin, werden allein aus marktwirtschaftlichen Überlegungen viel mehr Fälle aufgenommen, als man nach aussen zugibt» (ID34). Vergleichbar eine weitere Aussage: «Mich stört, dass viele Fachhochschulen so tun, wie wenn sie keine Sur-Dossier-Aufnahmen machen würden – aber ich begegne immer wieder Lebensläufen, die auf eine andere Praxis hinweisen» (ID53). Dass diese Einschätzung nicht in Abrede zu stellen ist, belegen Äusserungen wie bspw. folgende: «(...) unter <sur dossier> läuft immer auch noch eine Praxis mit, und das ist, glaube ich, auch mit das Thema, weil die Regel eingeflossen ist, dass man dann halt auch Leute, die nicht auf Gleichwertigkeit mit Hochschulabschluss und entsprechender Praxiserfahrung geprüft worden sind, dass man einfach sagt: Ja, soviel nehmen wir einfach noch zusätzlich auf, die können auch noch mitmachen (...)» (ID03). Die Diskrepanz zwischen Inszenierung und effektivem Tun wird stark kritisiert. Gleichzeitig wird mehrmals die Begründung für die Diskrepanz mitgeliefert. So meint eine Person: «(...) wir sind in der Weiterbildung in einem Spannungsfeld zwischen Qualität und Umsatz. Das heisst (...), wir müssen uns gut überlegen, welche Teilnehmenden wir abweisen müssen angesichts dessen, dass das Angebot kostentragend sein muss (...)» (ID15). Vergleichbar eine weitere Aussage: «Die hohen finanziellen Anforderungen an die MAS/EMBA Studiengänge können mit dem Anspruch einer präzise formulierten Kundengruppe (<sur dossier> oder nicht <sur dossier>) kollidieren» (ID58).

2. Unterschiedliche Handhabung bei Sur-Dossier-Aufnahmen

Im Feld als problematisch erachtet wird die grosszügige Auslegung bei Sur-Dossier-Aufnahmen. Eine Person drückt dies so aus: «Ich denke, dass in vielen Hochschulen die Sur-Dossier-Abklärungen relativ leger sind. Das stört mich manchmal, weil wir hatten auch schon Rückmeldung erhalten von Leuten, die einen Marktvergleich gemacht haben und dann gekommen sind: Bei Euch werden wir nicht aufgenommen, aber bei anderen werden wir aufgenommen» (ID44). Dass die bestehenden Vorgaben «sehr, sehr locker interpretiert» würden, sei im Übrigen nicht nur bei Fachhochschulen oder pädagogischen Hochschulen der Fall, sondern zum Teil auch bei Universitäten, «weil (...) man dem Markt ausgesetzt ist» (ebd.). Für Interessierte sei es zudem «sehr schwierig zu durchschauen, wieso man bei den einen kaum nachfragt, bei denen ist man einfach aufgenommen und bei den anderen macht man auf <genau>. Wir haben auch schon Nachfragen gehabt <Wieso wollt ihr das alles wissen von mir?> (...) Und wenn man dann nachfragt, dann heisst es <Ja, ich habe mich auch schon an einer anderen Hochschule angemeldet und die haben dann nicht so – nicht so aufwändig oder kompliziert getan>» (ID22). Als noch heikler wird geschildert, wenn Interessierte ihren CAS-Abschluss anrechnen lassen wollen und es dann heisse: «(...) <Sie erfüllen bei uns die MAS-Voraussetzungen nicht>. Das verstehen die Leute dann (...) überhaupt nicht. Sie sagen, jetzt hätten sie doch

eine Hochschulweiterbildung gemacht, die Punkte bekommen, und dann sagen wir ihnen «Sie können ja eigentlich gar nicht [aufgenommen werden] – was die Punkte dann sollen, fragen die sich dann» (ID32).

Neben der Verwirrung im Teilnehmendenfeld werden Folgen von Vorgaben im Lichte des Wettbewerbs thematisiert. So berichtet eine Leitungsperson von der Erfahrung mit der «direkten Konkurrenz». Diese hat keinen Fachhochschulrat, der Mindestvorgaben erlässt und sei auf CAS-Ebene «(...) sehr grosszügig. Dann kommen Leute mit 15 ECTS-Punkten und sagen «Ja, da bin ich angenommen worden, was wollt ihr mich da ablehnen?» – so dass wir uns als streng vorkommen indem wir jetzt Leute abweisen, die andere an der Hochschule angenommen haben. Und das erachten wir als sehr unglückliche Situation (...) Wir haben dann auf der einen Seite auch gesagt: Ja, das ist ja löblich, wenn sich die [Hochschule] im Hochleistungssegment ansiedeln will. Aber auf der anderen Seite sind wir auch sehr nachfrageabhängig in der Weiterbildung und (...) die hebeln uns ja da teilweise so aus den Märkten, wenn die anderen da offensichtlich (...) wenig strenge Kriterien haben oder gar keine oder nicht nachvollziehbare» (ID62).

3. Zu hohe Sur-Dossier-Anteile und fragwürdige Quoten

Mehrere Personen monieren zu hohe Sur-Dossier-Anteile wie bspw. die folgende: «Es gibt bekanntermassen Fachhochschulen, die sich nicht an die im Hochschulverbund vorgegebenen Sur-Dossier-Aufnahmequoten halten. Dies führt zu einer Verzerrung des Wettbewerbs und zu einer Verwässerung der Titel» (ID55). Eine weitere Leitungsperson setzt diesbezüglich einen positiven sowie einen negativen Akzent: «Teilweise extrem hohe Sur-Dossier-Quote bei Konkurrenten. Positiv: wir können uns von diesen differenzieren. Negativ: Abwertung des MAS-Labels; Konkurrenz für die berufsständischen Weiterbildungen» (ID47).

Demgegenüber wird der Sinn einer Quote angezweifelt: Es gehe darum, so das Argument, dem Arbeitsmarkt qualifizierte Arbeitskräfte zuzuführen. Gerade die älteren Personen hätten die Möglichkeit höherwertiger Abschlüsse gar nie gehabt und würden heute vor Umwälzungen in der Arbeitswelt stehen, welche Umschulungen erfordern. Die Arbeitgebenden würden dies unterstützen. Der Prüfung der Voraussetzungen sei Gewicht beizumessen, ebenso dem Support zur Schliessung allfälliger Lücken, damit jemand in einer zweiten Runde antreten könne. Das müsste der Weg sein. Eine Quote mache wenig Sinn. Das Festlegen einer Grenze im Sinne einer Maximalquote könne man sich «eigentlich sparen» (ID13). Begründet wird dies damit, «dass wir eigentlich mit den Personen, die wir äquivalent zulassen, sehr gute Erfahrungen machen. Die sind motiviert, die machen – die erbringen gute Leistungsnachweise. Die (...) können absolut mitkommen» (ebd.). Angefügt wird, Schwierigkeiten hätten in Einzelfällen bestanden, meist kombiniert mit Sprachproblemen, das zeige sich dann besonders in der Abschlussarbeit. Eine Interviewperson schliesslich empfindet die Quote als «unternehmerische Einschränkung» (ID03). Sie argumentiert dabei aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und damit der Arbeitgebenden: «(...) es entspricht nicht meinem Marktverständnis (...) ich denke da einfach an (...) die Bedürfnisse unserer Wirtschaft und die Bedürfnisse sind ganz klar da für fachausgebildete Arbeitnehmer (...). Wir finden keine Fachspezialisten, also müssen wir die Freizügigkeit beibehalten, aber wenn wir nicht in der Lage sind, Fachspezialisten auszubilden, weil wir uns selbst einschränken durch irgendwelche – ich sag jetzt mal [lacht] überhebliche Zulassungsbeschränkungen, dann müssen wir uns nicht wundern über die Probleme, unter denen wir leiden» (ID03).

4. Empfundene Ungerechtigkeiten und Unangemessenheiten

Die Befragten beklagen Ungerechtigkeiten bei Personen mit altrechtlichen Abschlüssen wie Lehrdiplomen: «[Bestimmte Formen von Diplomen] haben öfters keinen Zugang, da der Abschluss auf SekII-Stufe war» (ID60). Weiter werden praktizierte Altersbegrenzungen wie die Grenze von 30 Jahren als unangemessen empfunden. Gemäss einer Interviewperson liegt der Grund einer Altersbeschränkung darin, Interessierte zu einer «ordentlichen offiziellen Ausbildung» zu bewegen» (ID41). Anstoss wird schliesslich daran genommen, dass der Abschluss einer Höheren Fachschule zur Aufnahme in einen MAS-Studiengang reichen soll: «(...) das finde ich nicht hochschulkonform. Damit bekommt man den MAS – und überhaupt alle CAS, DAS und MAS einfach so. Man macht die Hochschule eigentlich so «chli» zu einem «Jekami» (...); die Hochschultauglichkeit ist ein Kriterium und die muss

erreicht sein. Wir haben den Auftrag wissenschaftsbasierte und praxisorientierte Weiterbildung zu organisieren und auch sicherzustellen, dass man da Nachhilfe gibt im Sinne, dass man Kurse organisiert, dass man weiss, es ist schwieriger in diesen Bereichen, das ist völlig legitim. Aber man sollte nicht sagen, das ist nicht wichtig und ja-das-reicht-jetzt-für-eine-höhere-Fachschule» (ID40). Vergleichbar eine weitere Person: «(...) standardmässig wird verlangt, dass sie eine Qualifikation im Bereich von wissenschaftlichem Arbeiten gemacht haben oder noch machen (...). Weil, die höhere Fachschule bringt (...) eine Ausbildung im tertiären Bereich, aber eine ohne wissenschaftliches Arbeiten (...)» (ID01).

Wie demgegenüber der Abschluss einer Höheren Fachschule für eine Aufnahme in einen MAS-Studiengang reichen kann, zeigt folgender Einblick, den eine Interviewperson über ihre Beobachtung im Feld gibt: «Wenn jemand eine höhere Fachschule hat im sozialen Bereich, [die] dann einfach anerkannt wird. Das ist dann – also wir haben die Leute (...) gefragt: «Was ist – haben Sie irgendwie – mussten sie Angaben machen? Mussten sie noch irgendwie Weiterbildung ausweisen und Berufserfahrung?» [Antwort:] «Nein, nein, einfach die Abschlusszeugnisse mussten eingereicht werden». Daraus haben wir dann geschlossen, dass das anscheinend gereicht hat» (ID02).

Eine andere Leitungsperson nimmt vergleichend Bezug auf den Abschluss mittels Höherer Fachprüfung (HFP), d.h. der Abschluss einer Höheren Fachschule wird einem Abschluss einer HFP gleichgesetzt: «Also die Höhere Fachprüfung reicht für eine Aufnahme in den MAS – zusammen mit Berufserfahrung und Empfehlungsschreiben des Arbeitgebers. Dann kann es sein, dass es noch ein Gespräch gibt. Dass wir sehen, dass der Arbeitgeber den Mitarbeiter aufbaut. Das gleiche gilt für die Höhere Fachschule. Wenn jemand mit der Berufsprüfung kommt, dann ist es die Berufserfahrung und eine bestimmte Weiterbildung und in einem definierten Umfang. Es kann eine Weiterbildung bei einer Berufsfachschule sein oder auch eine interne beim Arbeitgeber. Dann müssen sie [die Bewerbenden, Anm. T.Z.] das Programm beilegen» (ID53).

2.3.2 Lösungen

Zu den angesprochenen Problemen werden von Befragten teilweise Lösungen skizziert. Sie lassen sich in vier Gruppen bündeln:

1. Standards für wissenschaftliches Arbeiten

Das Kompetenzproblem von Sur-Dossier-Teilnehmenden bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens beschäftigt die Leitungspersonen der hochschulischen Weiterbildung. Im Feld finden sich unterschiedlichste Lösungen (vgl. Kapitel 2.2.3.2). Angesprochen auf deren Verschiedenheit artikulieren Interviewpersonen, sie seien froh, überhaupt eine Lösung zu haben. Das Nachholen von Know-how im wissenschaftlichen Arbeiten wird dabei teilweise als «Muss» gesehen. Eine Person aus einer Fachhochschule argumentiert dabei, die Schwierigkeit bezüglich des Know-hows im wissenschaftlichen Arbeiten stelle sich in Fachhochschulen etwas weniger, da in deren Studiengängen die Praxisorientierung stärker sei als die Forschungsorientierung – und damit verbunden der Anspruch an die Wissenschaftlichkeit.

Als hilfreich würden Standards angesehen: «(...) Wir könnten dann sagen: Schaut, das sind die Standards und die müsst ihr erfüllen. Das würde viele Diskussionen mit verschiedenen Berufsrichtungen, mit verschiedenen Fachrichtungen vereinfachen» (ID43). Auf die Nachfragen zur Umsetzbarkeit von Standards für sehr verschiedene Fachrichtungen in den Hochschulen äussert eine Leitungsperson: «(...) es müsste schon (...) eine gewisse Berücksichtigung vom Feld enthalten sein» und ergänzt: «Die Scientific Community bildet die Grundlage, was wir brauchen in unseren Bereichen, und das müsste man schon berücksichtigen» (ebd.).

2. Mehr Transparenz und Standardisierung von Aufnahmeverfahren

Betont wird, dass die Gestaltung von Sur-Dossier-Aufnahmen die Aufgabe jeder einzelnen Hochschule im Rahmen ihrer Qualitätssicherung sei. Erforderlich wäre jedoch, Transparenz zu schaffen. So wäre auszuweisen, wie viele Prozent der Teilnehmenden über Ausnahmeregelungen in einen Studiengang kommen (ID42). Ein Teil der befragten Personen spricht sich dabei für eine Standardisierung der

Aufnahmeverfahren aus, um eine bessere Vergleichbarkeit im Feld zu schaffen. Dies würde zu weniger Unsicherheit bei den Bewerbenden führen. Angeknüpft wird hierbei an das artikuliert Problem «schwammiger Kriterien». Entsprechend wird die Lösung gesehen in: «Klare Kriterien definieren und auch kontrollieren» (ID55).

Als wichtiges Element im Aufnahmeverfahren wird das Protokoll aufgeführt. Anhand dessen könne ein Aufnahmeentscheid begründet werden (ID14). Für die MAS-Stufe wird für eine «striktere Handhabung bei Zulassungsbedingungen (...)» (ID52) plädiert. Eine Person schlägt die Einführung eines Qualitätslabels vor: «Eventuell Hochschulen, welche die Kriterien erfüllen, mit einem Qualitätslabel auf Bundesebene versehen» (ID55).

Ein anderer Teil spricht sich klar gegen eine Standardisierung aus. Eine Begründung ist, eine solche würde dem Grundgedanken von Sur-Dossier-Aufnahmen zuwiderlaufen und das Feld überreglementieren. So seien Tests keine Lösung, Aufnahmeentscheide zu fällen, sondern «(...) mit dem individuellen Gespräch findet man viel schneller raus, ist der fähig oder nicht» (ID35).

Als Letzteres ist die Aussage einer Person zu ergänzen, die eher eine Position der Mitte vertritt: «Generell dünkt mich, die Bereitschaft, wenn es um Qualität geht, die nehme eher zu. Aber es wäre noch gut, wenn das Bewusstsein zunehmen würde, dass es noch sinnvoll sein könnte, dass man es etwas einheitlicher macht» (ID39).

3. Verbindliche Sur-Dossier-Quoten

Verbindliche Quoten sind unter den erörterten Lösungen ebenfalls im Aufmerksamkeitsfokus. Die Meinungen darüber gehen jedoch auseinander. Zum einen wird von einzelnen Personen eine gesamtschweizerische Einführung von Quoten gefordert, eine strikte Einhaltung derselben und eine strenge Kontrolle. Zum anderen sprechen sich Leitungspersonen – mit Verweis auf die Wichtigkeit der Autonomie der Hochschulen – dagegen aus. Akzente werden dabei etwas unterschiedlich gesetzt. So zeigt sich der Anspruch auf vollständige Autonomie etwa als «Komplette Öffnung respektive Übergabe der Verantwortung für die Zulassung an die entsprechenden Hochschulen» (ID53) oder in der Äusserung, dass jedes Problem Positives beinhalte: So im Falle unklarer Reglementierung die Freiheit zu entscheiden. Betont wird zudem, dass eine flächendeckende Abstimmung der Quoten nicht angemessen sei. Allenfalls wäre eine solche untereinander sinnvoll, weil man aufpassen müsse, nicht zu nachlässig zu werden. Hinsichtlich der erwünschten Verbindlichkeit wird bei den Lösungsansätzen Folgendes vorgeschlagen: «(...) die Lösung wäre, dass das BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Anm. T. Z.] das durchsetzt, was sie von uns verlangen, bei allen (...). Die Weiterbildungen müssen kostentragend sein, und zwar die Vollkosten (...); die Regeln müssten für alle gelten. Was wir sehen ist, dass die Institutionen diese unterschiedlich stark umsetzen» (ID15). In diesem Zusammenhang wird kritisiert, dass bezüglich der Anerkennung von Abschlüssen «(...) gewisse Sachen auch vom BBT nicht ganz sauber (...) reglementiert sind» (ebd.).

4. Perspektivenwechsel: Output-Orientierung

Eine Leitungsperson schlägt im Zusammenhang mit den Zulassungsfragen einen Perspektivenwechsel vor: «Letztlich ist für mich viel wichtiger als die Zulassung – der Abgang. Letztlich spielt es mir keine Rolle, mit was sie kommen, wenn sie dem Unterricht folgen können. Für was ich primär garantieren muss, dass, wenn sie hier weggehen, dass sie diese Limite erfüllen, die sie müssen. Und darum – die ganzen Abgrenzungsfragen jetzt (...) ob mit Notendurchschnitt jetzt plötzlich jede Hochschule eigene Tests durchführt, ich weiss nicht, ob das der richtige Weg ist. Ich fände es ehrlicher, damit aufzuhören und überhaupt von der Frage der Zulassung wegzukommen und zu einer Output-Orientierung zu wechseln (...), dass jemand in bestimmten Kompetenzen ein bestimmtes Niveau (...) erreicht hat. Wo diese Person zu Beginn stand, ist aus dieser Warte betrachtet relativ sekundär» (ID59).

2.4 Eine Synthese der Ergebnisse aus Sicht der Befragten

Die Leitenden hochschulischer Weiterbildung der deutschsprachigen Schweiz nach dem Verständnis von «sur dossier» gefragt, zeigen sehr enge bis sehr weite Auslegungen dessen, was «sur dossier» in ihren Hochschulen verkörpert. Weiter schwankt die Bandbreite der Sur-Dossier-Anteile. Sie reicht von geringen bis zu hohen Anteilen. So bestehen MAS-Studiengänge, die bis 70% Sur-Dossier-Personen als Studierende haben. Ursachen für tiefe oder hohe Anteile können entweder in den Kontextbedingungen liegen (z.B. Vorgängerschulen zu Fachhochschulen generierten keine Ausbildungen auf Hochschulniveau), auf der Ebene des Studiengangs (z.B. keine Notwendigkeit spezifischer Vorbildung) oder auf der Ebene der Hochschule (z.B. Qualitätsansprüche der Organisation).

Bei den Sur-Dossier-Aufnahmeverfahren gibt es in der Regel vier Phasen: die Anmeldung, die Dossierprüfung, ein Gespräch sowie die Mitteilung des Entscheids. In der Detailgestaltung des Aufnahmeverfahrens werden jedoch beträchtliche Unterschiede sichtbar, sowohl bei den Verfahren (z.B. ein- vs. zweistufiges Vorgehen bei der Anmeldung) als auch beim Einsatz von Instrumenten (z.B. Vorhandensein von Leitfäden zur Gesprächsdurchführung vs. Nicht-Vorhandensein oder Verzicht auf das Gespräch).

Begründet wird das Engagement für die Sur-Dossier-Aufnahme mit der Durchlässigkeit im Bildungssystem, die im Zuge des lebenslangen Lernens als nötig angesehen wird. Weiter werden Veränderungen in der schweizerischen Bildungssystematik aufgeführt. Auch das Nutzen von praktischer Erfahrung sowie die Kostendeckung in Verbindung mit der Angebotsgarantie werden genannt. Letzteres bedeutet, dass Grenzen ausgereizt werden, um einen Studiengang auch bei zu wenig Anmeldungen durchführen zu können: Personen werden aufgenommen, welche die verlangten Voraussetzungen für eine Sur-Dossier-Aufnahme knapp bis kaum erfüllen. Hierbei ist letztlich entscheidend, dass ein Studiengang durchgeführt werden kann.

Berichtet wird von Problemen, mit denen die Hochschulen teilweise direkt selbst konfrontiert sind. Zum einen geht es um die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten, die den Sur-Dossier-Personen fehlt. Zum anderen sind es Praktiken der Konkurrenz. Berichtet wird hierbei von der Diskrepanz zwischen der Kommunikation nach aussen bezüglich des Handlings von Sur-Dossier-Aufnahmen und der effektiven Umsetzung in der Institution. Letztere wird als zu grosszügig beurteilt. Moniert werden dabei zu hohe Sur-Dossier-Anteile. Stossend finden dies besonders diejenigen, welche sich an gesetzte Vorgaben halten oder zu halten versuchen.

Lösungsansätze konzentrieren sich auf das Schliessen von Lücken beim wissenschaftlichen Arbeiten durch entsprechende Angebote sowie durch individuellen Support. Weiter wird ein Mehr an Transparenz (Ausweisen der Sur-Dossier-Anteile) und die anbieterübergreifende Standardisierung von Aufnahmeverfahren zwecks Vergleichbarkeit erörtert bis gefordert. Allerdings zeigen sich hierzu konträre Meinungen – Freiheiten hätten auch Vorteile, eine Überreglementierung wolle man nicht. Uneinigkeit ist ebenso vorhanden bei den Vorschlägen zur Einführung und zur Durchsetzung gesamtschweizerischer Quoten. Gegenargumente fokussieren auf die Autonomie und die Verletzung des Grundgedankens von «sur dossier». Schliesslich wird – statt noch elaboriertere Aufnahmeverfahren und präzisere Instrumente zu entwickeln – für eine Output-Orientierung plädiert. Damit wäre zweitrangig, was Bewerbende mitbringen. Im Vordergrund stünden die Fähigkeiten nach Abschluss des Studiengangs.

3 Fazit

Gestützt auf die empirischen Befunde aus den Interviews, der Online-Umfrage sowie ergänzenden Dokumentenanalysen ist zu den Regelungen und den Praktiken der Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengängen der deutschsprachigen Schweiz folgendes Fazit zu ziehen:

Über die auf verschiedenen Ebenen beteiligten Akteure hat sich zur Steuerung von Sur-Dossier-Aufnahmen in Universitäten und Fachhochschulen ein Nebeneinander von Regelwerken ausgebildet. Diese sind hinsichtlich ihrer Struktur weitgehend homogen: Es gibt Regelungen auf der Makro-, der Meso- sowie der Mikroebene. Vereinzelt bestehen Lücken, welche in den betreffenden Hochschulen eigenständig geschlossen wurden.

Aus einer inhaltlichen Perspektive sind die Regelwerke je für sich genommen nicht homogen, denn die Homogenität hat letztlich überall dort ihre Grenzen gefunden, wo die Bedingungen des Kontextes (Nachfragesituation bzw. Menge der potentiell Interessierten, Wettbewerb und Spezifitäten des Bildungssystems), Bedingungen und Ansprüche der Hochschule (Kostendeckung/Angebotsgarantie, Autonomie und Profil) sowie Bedingungen auf der Ebene der Studiengänge (fachspezifischer vs. offener Zugang) aufeinander treffen. Mit anderen Worten: Die Regelungen für «sur dossier» bilden die durch unterschiedliche Bedingungen erzeugten Variabilitäten ab. Sie zeichnen sich dementsprechend durch mehr oder weniger Detaillierung und Verbindlichkeit aus.

Angesichts dieses Sachverhalts ist es nicht erstaunlich, dass das Verständnis von «sur dossier» in hohem Mass variiert, die Sur-Dossier-Anteile sehr schwanken und sich zur Gestaltung der Sur-Dossier-Aufnahmen diverse Praktiken herausgebildet haben. Diese folgen zwar hinsichtlich des Aufnahmeverfahrens im Kern noch einem Grundmuster (meist vier Phasen), weisen jedoch hinsichtlich der Detailgestaltung beträchtliche Unterschiede auf. Diese Unterschiede sind die Antwort auf gegebene Bedingungen der Makro-, der Meso- und der Mikro-Ebene, wobei das Zusammenspiel der Bedingungen bedeutsam ist. Ein Beispiel: Für die Aufnahme in MAS-Studiengänge, für die ein sehr weites Sur-Dossier-Verständnis vorliegt, gibt es keine Tests, sondern offene Gespräche. Elemente, die helfen, den fehlenden Hochschulabschluss zu kompensieren, lassen sich zwar in vier Gruppen bündeln. Sie sind jedoch bei genauerer Betrachtung vielfältig und in Fällen wie dem vorgenannten derart entwickelt oder gewählt, dass sie umsetzbar sind – bei gegebenen Kostenrestriktionen und der Tatsache, dass Interessierte nicht durch überhöhte Anforderungen im Aufnahmeverfahren zur Konkurrenz gehen, welche tiefere Massstäbe ansetzt. Umsetzbar ist, was einigermaßen kostengünstig ist. Das heisst: Die Kosten beeinflussen die Ausgestaltung der Verfahren und Instrumente. Bestehen keine Vorgaben in Form definierter Sur-Dossier-Quoten, ist ein sehr grosser Handlungsspielraum vorhanden – die Nachfrage wird steuerbar und die Balance zwischen Aufwand und Ertrag lässt sich halten (im besseren Fall ist ein Ertrag generierbar). Dieser Spielraum wird von Hochschulen genutzt. Bestehen Vorgaben, werden diese unter Umständen aus ökonomischen Gründen gebeugt, es sei denn, Mischrechnungen fangen unbezahlbare Aufwände auf.

Mit den Praktiken in den Aufnahmeverfahren sind Probleme verknüpft, wie sie die Befragten teils in selbstkritischer Weise aufzeigen, teils an anderen Hochschulen beobachten. So kann die grosszügige Aufnahme bei Sur-Dossier-Personen mit Defiziten beim wissenschaftlichen Arbeiten verbunden sein. Wird diese Lücke nicht geschlossen, zahlt jemand den Preis dafür: Entweder die Studierenden selbst (z.B. in Form eines Drop-Outs spätestens beim Abschluss), die Hochschulen (z.B. durch die Belastungen von Studienleitungen oder dadurch, dass MAS-AbsolventInnen ein versprochenes Kompetenzprofil im Funktionsfeld nicht erfüllen können; dies kann zu einem Back-Slash auf den Anbieter/die Anbieterin führen) oder letztlich die Arbeitgebenden. Diese erwarten beim MAS-Titel ein entsprechendes Qualifikationsniveau bei Bewerbenden oder Mitarbeitenden und müssen möglicherweise feststellen, dass ihre Erwartungen nicht unbedingt erfüllt werden.

Zahlreiche Lösungen zur Bewältigung des Problems in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten sind im Feld entstanden. Zu befriedigen vermögen sie nicht in jedem Fall, wie der Ruf nach Standardisierung zeigt. Der Alternativvorschlag der «Outputorientierung» erscheint bestechend. Er beinhaltet, den Fokus auf den Outcome (=Kompetenzen im Funktionsfeld nach MAS-Abschluss) statt auf den Income (=Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von Interessierten zum Zeitpunkt der Bewerbung für einen MAS) zu legen. Offen bleibt hierbei, was die Folgen dieser Alternative wären. Fraglich ist, ob bei Problemen

wie bspw. bei Lücken von Sur-Dossier-Studierenden bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens nicht lediglich der Aufwand verschoben wird, der betrieben werden muss, um Defizite zu beheben.

Auf den Punkt gebracht bleibt Folgendes festzuhalten:

Insgesamt gesehen stellen Sur-Dossier-Aufnahmen keine Ausnahme dar. «Öffnung» hochschulischer Weiterbildung für Sur-Dossier-Personen wird nicht diskutiert, sondern findet statt (ausser es handle sich um ein MAS-Angebot, das einen bestimmten Hochschulabschluss voraussetzt). Und: Wenn mehrere Hochschulen vergleichbare Angebote auf den Markt bringen, für die über die Zeit hinweg nicht genügend adäquate Nachfrage da sein wird, besteht das Risiko, dass

- a. das Feld der potentiellen Teilnehmenden erweitert wird, um die Nachfrage zu heben,
- b. der Preis für den Studiengang gegenüber der Konkurrenz etwas tiefer gehalten wird, um den Anreiz auf eine Teilnahme zu erhöhen,
- c. die Aufwände, welche die Studierenden zu erbringen haben (Menge der Leistungsnachweise, Umfang von Präsenztagen) im Rahmen von kommunikativen Aktivitäten eher tief gehalten werden – dies jedoch bei gleichzeitigem Versprechen einer qualitativ hochstehenden Weiterbildung,
- d. aus Kostengründen die Anstrengungen bezüglich des Supports tief gehalten werden (Eintagesinput zum wissenschaftlichen Arbeiten vs. mehrtägiges Angebot und Überprüfung des Gelernten).

Angesichts dieser Risikosituation, die ihre Wurzeln in den Rahmenbedingungen (z.B. Kostendruck und Nachfrage) hat, ist fraglich, in welchem Mass eine Standardisierung von Aufnahmeverfahren Lösungen für berichtete Probleme bringen kann. Abschliessend muss darauf hingewiesen werden, dass die Einführung gesamtschweizerischer Sur-Dossier-Quoten aus Gründen der Rahmenbedingungen (z.B. Spezifitäten des Bildungssystems) nicht sinnvoll ist.

4 Quellen

- CRUS (2008), *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses*, Fassung vom 1. Oktober 2008.
- EDK (2005), *Richtlinien für Weiterbildungsmaster (MAS) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 15. Dezember 2005*.
- EVD (2005), *Verordnung des EVD über Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen vom 2. September 2005* (Stand am 4. Oktober 2005), www.admin.ch/ch/d/sr/414_712/index.html (letzter Zugriff 15.01.2012).
- Fachhochschulgesetz vom 4.10.2005.
- Fachhochschulrat der FHNW, *Rahmenordnung Nachdiplomstudiengänge (Master of Advanced Studies MAS/ Executive Master of Business Administration EMBA) an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) vom 30. Januar 2006*.
- KFH (2005), *Empfehlungen. Weiterbildung an den Fachhochschulen, 27. Januar 2006* (3), Bern.
- Universität Basel, *Reglement für die Weiterbildung an der Universität Basel (Weiterbildungsreglement)*, 18. November 2001.
- Universität Bern, *Weiterbildungsreglement der Universität Bern*, 16. August 2008.
- Universität Zürich, *Reglement über die Weiterbildung (Lebenslanges Lernen) an der Universität Zürich vom 20. November 2006*.
- Universitätsrat der Universität Zürich, *Verordnung über die Weiterbildungsstudiengänge CAS, DAS und MAS in Parodontologie an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich*, 1. Juni 2010.
- Weber, K. (2012), *Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss*, in: Zimmermann, T. E.; Fischer, A. (Hg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? «zoom»*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern, S. 19–32.
- Weber, K.; Tremel, P. (2010), *Aktueller Forschungsstand und theoretische Verortung der Fragestellung*, in: Weber et al.: *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Arbeitsbericht 38. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern, S. 6–31.
- Weber, K.; Tremel, P. (2009), *Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung*. Arbeitsbericht 37. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern, *Befragung der Leitungen Weiterbildung an Hochschulen: Vorinformation*, August 2011.
- Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern, *Protokoll des Programmverantwortlichen-Treffens vom 29. März 2011*.
- Zimmermann, T. E.; Müller, M.; Fischer, A. (2011), *Der «MAS» in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse. «zoom»*, 2., aktualisierte Auflage. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.

5 Anhang

5.1 Vorinformation zur Untersuchung

^b
UNIVERSITÄT
BERN

Zentrum für universitäre
Weiterbildung

Bern, im August 2011

Befragung der Leitungen Weiterbildung an Hochschulen: Vorinformation

Sehr geehrte Damen und Herren

Im Zuge der Durchlässigkeit des Bildungssystems auf den Ebenen Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung ist die Zulassungsfrage allgegenwärtig. Die Hochschulweiterbildung, welche sich dem Hochschul- wie dem Weiterbildungssystem zuordnen lässt, ist dadurch mit herausfordernden Gestaltungsfragen konfrontiert.

Sie als Leitende hochschulischer Weiterbildung möchten wir bezüglich Ihrer Erfahrungen dazu befragen und erlauben uns hiermit folgende Vorankündigung: Sie werden vom Team des Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW in den nächsten Wochen kontaktiert und zur Befragung eingeladen werden. Die Studie „Praxen der Zulassung zur Hochschulweiterbildung in der Deutschschweiz“ wird durch Therese E. Zimmermann geleitet. Die Ergebnisse werden am 4. November 2011 im Rahmen der Herbsttagung des ZUW „Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Praxen und Positionen“ vorgestellt. Bei Teilnahme an der Befragung werden Sie eine Zusammenfassung als Vorabinformation erhalten.

Falls Sie bereit wären, bei dieser Befragung teilzunehmen, würden wir dies sehr schätzen. Sie leisten mit Ihrer Zeitinvestition einen wichtigen Beitrag an die Diskussion in diesem Themenbereich.

Freundliche Grüsse

Prof. Dr. W. Kälin
Universität Bern
Präsident Weiterbildungskommission

Dr. Andreas Fischer
Universität Bern
Direktor ZUW

Dr. Andreas Fischer
Postfach 8573
Schanzeneckstrasse 1
CH-3001 Bern

andreas.fischer@zuw.unibe.ch
www.zuw.unibe.ch

5.2 Methodisches Vorgehen der Untersuchung

Unter der Annahme, dass über den effektiven Umgang mit Regelungen betreffend Sur-Dossier-Aufnahmen bzw. ein allfällig grosszügiges Auslegen von potenziellen Handlungsspielräumen eher zurückhaltend gesprochen wird, wurde zur Beantwortung der Fragestellungen methodisch wie verfolgt vorgegangen:

1. In einem ersten Schritt wurde über *halbstrukturierte Interviews* mit Leitungspersonen hochschulischer Weiterbildung das Handling von Sur-Dossier-Aufnahmen, das dahinterstehende Regelwerk sowie dessen Handhabung exploriert, davon ausgehend, dass die Leitungen hochschulischer Weiterbildung qua Funktion auf einer übergeordneten Ebene vernetzt sind. Sie überblicken demnach neben dem eigenen Bereich und der Steuerungsleistung ihrer Organisation das Feld, in dem sich die Organisation mit ihren Angeboten bewegt.¹⁵ Weiter wurde davon ausgegangen, dass sie als Expertinnen und Experten hinsichtlich der Gestaltung hochschulischer Weiterbildung Beurteilungen zu allfällig vorhandenen Problemen und Lösungen vornehmen können. Der Frage nach dem Abweichen von Vorgaben war dabei besondere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. dazu die Angabe zum Interviewleitfaden).
2. Im zweiten Schritt wurde unter Nutzung der Ergebnisse aus den Face-to-Face-Interviews eine *Online-Befragung* konzipiert. Damit sollte ein Einblick in die Sichtweisen aller Leitungen hochschulischer Weiterbildung in der deutschsprachigen Schweiz ermöglicht werden. Programmiert wurde die Befragung mittels der Software von www.globalpark.de. Der Anspruch an das Erhebungsinstrument sah ein mehrfaches Testing vor. Damit wurde abschätzbar, ob eine internetbasierte, schriftliche Befragung dem Thema angemessen ist. Da das Feld der Leitungen hochschulischer Weiterbildung klein ist, wurde bei der Gestaltung dieser Phase Wert auf den sorgsamsten Umgang mit Ressourcen gelegt. Deshalb wurden zwei Vorgehensweisen gewählt:
 - Ein Teil der Online-Befragung wurde mittels Telefoninterviews gestaltet. Dies ermöglichte, das Erhebungsinstrument zu optimieren, bei gleichzeitiger Erhebung der Daten, soweit dies möglich war. Weiter konnte so nicht nur auf die Komplexität im Feld eingegangen, sondern das bei internetbasierten Befragungen existierende Problem des zu tiefen Rücklaufs reduziert werden. Nötig war dazu einzig ein Vereinbaren von Zeitfenstern mit den Interviewpersonen sowie ein Nachfassen mittels E-Mail bei denjenigen, die innerhalb der angebotenen Termine nicht geantwortet hatten.
 - Für einen weiteren Teil der Online-Befragung wurden – aus Ressourcengründen – den Zielpersonen die Links zur Umfrage mittels E-Mail und integriertem Link zur selbständigen Beantwortung gestellt.

Bei der Durchführung der Untersuchung waren zwei Phasen besonders wichtig: Die Beschaffung der Adressen der Leitungspersonen und die Gestaltung des Zugangs zu ihnen. Im Zeitraum von Mai bis Juli 2011 wurden dafür die Kontaktdaten von 53 Leitungspersonen hochschulischer Weiterbildung in Verbindung zu insgesamt 371 MAS-Studiengängen zusammengestellt. Die Basis dazu bildeten bestehende Listen und Web-Auftritte der deutschsprachigen Hochschulen (UH, FH, PH) der Schweiz. Wo nötig, wurden die Daten über zusätzliche Webrecherchen, Informationsgespräche im Vorfeld und in Face-to-Face-Interviews vervollständigt. Bei den Leitungen kann es sich – je nach den Strukturen der drei Hochschultypen – um solche von Weiterbildungsstellen / -zentren, von Fachstellen bzw. Fachbereichs- / Ressortleitungen handeln oder um Leitungspersonen, die auf Departements-ebene angesiedelt sind und als zuständig für das Befragungsthema angegeben wurden.

Bezüglich des Zugangs zu den Gesprächspersonen für die Face-to-Face-Interviews gestaltete sich die Abwicklung wie folgt:

- Im August 2011 erhielten die Leitungspersonen hochschulischer Weiterbildung eine Vorinformation zur Untersuchung (vgl. Anhang 5.1).

¹⁵ Zur Segmentierung von Weiterbildung in der Schweiz vgl. Weber und Tremel (2009).

- Anschliessend wurden die nach Hochschultyp ausgewählten Leitungspersonen mittels E-Mail kontaktiert und angefragt, ob sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen würden, wenn möglich «Face-to-Face». Entsprechend den Mengenverteilungen der MAS-Studiengänge an den drei Hochschultypen Universität, Fachhochschule und Pädagogische Hochschule in der deutschsprachigen Schweiz waren vier Interviews mit Leitungen fachhochschulischer Weiterbildung geplant und je zwei mit Leitungen universitärer sowie pädagogischer Hochschulen. Mit wenigen Ausnahmen konnten Zeitfenster für die Befragung vereinbart werden. Zur Vorbereitung erhielten die Interviewpersonen die Angaben zur Untersuchung und zu den Befragungsschwerpunkten. Der erste Schwerpunkt betraf den Begriff «sur dossier» und die für die Gestaltung von Sur-Dossier-Aufnahmen relevanten Regelungen. Die weiteren Schwerpunkte fokussierten die Mengen von Sur-Dossier-Bewerbenden (Frage: «Wie hoch ist in den MAS-Studiengängen in Ihrem Aktionsradius der Anteil an Personen ohne Hochschulabschluss?»), die Verfahren der Aufnahme und Instrumente (Frage: «Wenn Interessierte keinen Hochschulabschluss haben, wie wird die Zulassungsfrage bei den Studiengängen, wie unter Punkt 1 bezeichnet, gestaltet?»), die Probleme (Frage: «Welche Probleme ergeben sich aus Ihrer Sicht bei den Vorgehensweisen/Handhabung der Instrumente wie oben aufgeführt?») und die Lösungen (Frage: «Wo wäre angezeigt, auf Lösungen hinzuarbeiten?»).

Der Interviewleitfaden war entlang der Schwerpunkte aufgebaut. Er beinhaltete unter Instrumente und Probleme zusätzliche Fragen zur Abweichung von bestehenden Regelungen wie bspw. folgende: «Was passiert, wenn 16 Teilnehmende nötig sind für die Durchführung – nur 12 erfüllen jedoch die Voraussetzung «Hochschulabschluss». Weitere 7 AnwärterInnen sind sehr interessiert, erfüllen aber gar nicht oder nur teilweise».

Die folgenden drei Aspekte sind bezüglich der Gestaltung der Interviews hervorhebenswert:

- Zu den gemäss Vorinformation vorgelegten Fragen, denen in der Gesprächsgestaltung ein initiiender Charakter zukam, wurde je nach Verlauf des Gesprächs und entsprechend dem Interviewleitfaden soweit möglich situativ nachgefragt.
- Der Interviewablauf sah eine Vorstellungsrunde vor. Bei dieser benannte die Interviewerin ihre Funktionen: Bereichsleiterin im Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern sowie Projektleiterin für die Untersuchung. Damit wurde gegenüber den Interviewpersonen Transparenz geschaffen, dass die Interviewerin zum Zeitpunkt der Befragung selbst Teil des Kontextes des Untersuchungsgegenstandes war.
- Die Gespräche wurden mit dem Einverständnis der GesprächspartnerInnen digital aufgezeichnet. Die Anonymisierung wurde zugesichert. Alle acht Interviews wurden transkribiert. In sechs Fällen von der Interviewerin selbst, in den zwei weiteren von zwei Mitarbeitenden des ZUW.

Durch die Online-Befragung wurden im Zeitraum vom 20. September bis 7. November 2011 45 Zielpersonen kontaktiert. Die gewählten Formen waren dabei Vorkontakt und vollständiges Telefoninterview (inkl. Nutzung als Pretest) oder Vorkontakt zwecks Klärung der Funktion und dem Aktionsradius der Person und anschliessend Zustellung des Links zur Online-Befragung per E-Mail oder eine direkte Zustellung des Links mit einer nachfassenden E-Mail. Im Fokus der Online-Befragung standen die folgenden vier Fragebereiche:

- *Ebene Organisation*: Verständnis von «sur dossier» in der eigenen Organisation; zu berücksichtigende Vorgaben und Regelungen bei Sur-Dossier-Aufnahmen; Motive für Sur-Dossier-Aufnahmen;
- *Ebene Person*: Zuständigkeit der Zielperson für wie viele MAS-Studiengängen (Anzahl);
- *Ebene Studiengang*: Menge der Sur-Dossier-Teilnehmenden des MAS-Studiengangs mit dem höchsten Anteil derselben; zu diesem benannten MAS-Studiengang: Fragen zu den Voraussetzungen zur Zulassung und zur Gestaltung des Übergangs von der CAS- bzw. der DAS-Stufe in die MAS-Stufe;
- *Ebene Organisation / Umwelt (andere Hochschulen)*: Probleme zu Sur-Dossier-Aufnahmen hinsichtlich den beobachteten Aktivitäten anderer Hochschulen; falls möglich zudem Lösungsskizzen zu artikulierten Problemen.

Ergänzende Hinweise:

- Pretest: Drei Interviews fanden in Form eines Pretests des Online-Fragebogens statt. Der pretestbezogene Teil wurde unmittelbar in die Optimierung der Online-Konzeption einbezogen; der inhaltsbezogene Teil konnte – soweit dies die Konstruktion des Online-Fragebogens nach den Änderungen noch zuließ – ab generiertem Transkript nachträglich im Online-Tool durch die Interviewerin erfasst werden.
- Vollständige Telefoninterviews: Acht Interviews wurden mittels der Online-Befragung von der Interviewerin integral geführt; die Antworten wurden teils durch die Interviewerin sogleich mit der Online-Software während des Interviews erfasst, teils später ab generiertem Transkript. Erforderlich war dies zumeist bei den offenen Fragen.

Mit der gewählten Herangehensweise war es möglich, sowohl der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden als auch der Brisanz der Teilfragestellung, welche dem Abweichen von Vorgaben gewidmet war.

5.3 Programm zur Tagung vom 4. November 2011

Programm

Tagungsmoderation
Roger Ehret, Journalist, Basel

13.00 Uhr Kaffee und Gebäck

13.30 Uhr Begrüssung und Einführung

- Prof. Dr. Thomas Myrach, Weiterbildungskommission der Universität Bern
- Dr. Andreas Fischer, Direktor ZUW

13.45 Uhr Praxis der Zulassung zur Hochschulweiterbildung

Referat

- Therese E. Zimmermann, lic. rer. soc., Universität Bern, Leiterin Bereich Grundlagen ZUW
- Ergebnisse der ZUW-Studie «Praxen der Zulassung zur Hochschulweiterbildung in der Deutschschweiz» mit Beispiel.

Podium

- Barbara Brühwiler, MHA, Selbständige Führungs- und Organisationsberaterin, Absolventin des Studiengangs «Management im Gesundheitswesen» der Universität Bern
- Prof. Pia Hirt Monico, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung
- Prof. Dr. Lukas Scherer, Fachhochschule St. Gallen, Mitglied der Weiterbildungskommission der Schweizerischen Konferenz der Fachhochschulen (KFH)

14.50 Uhr Die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen

Referat

- Sonja Moissidis, Dipl.-Päd., Leuphana Universität Lüneburg, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin OPULL (Opening Universities for Lifelong Learning)

15.30 Uhr Pause

16.00 Uhr Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss

Referat

- Prof. em. Dr. Karl Weber, früher Universität Bern, Direktor Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB)

16.35 Uhr Offene Türen zur Hochschulweiterbildung?

Podium und Plenumsdiskussion

Soll die Öffnung der Hochschulweiterbildung gefördert oder eher gebremst werden? Standpunkte aus Sicht der Hochschul- und Bildungspolitik, der Weiterbildungs-Nachfrage (Arbeitswelt) und der Hochschulweiterbildung.

- Daniel Künzle, lic. phil., ETH Zürich, Leiter Zentrum für Weiterbildung
- Dr. Mathias Stauffacher, Generalsekretär der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS
- Bruno Weber-Gobet, Travail.Suisse, Geschäftsstelle, Ressort Bildungspolitik, Leiter Bildungsinstitut ARC
- Jürg Zellweger, lic. oec. HSG, Schweizerischer Arbeitgeberverband, Mitglied Geschäftsleitung, Ressort Bildung und berufliche Aus- und Weiterbildung

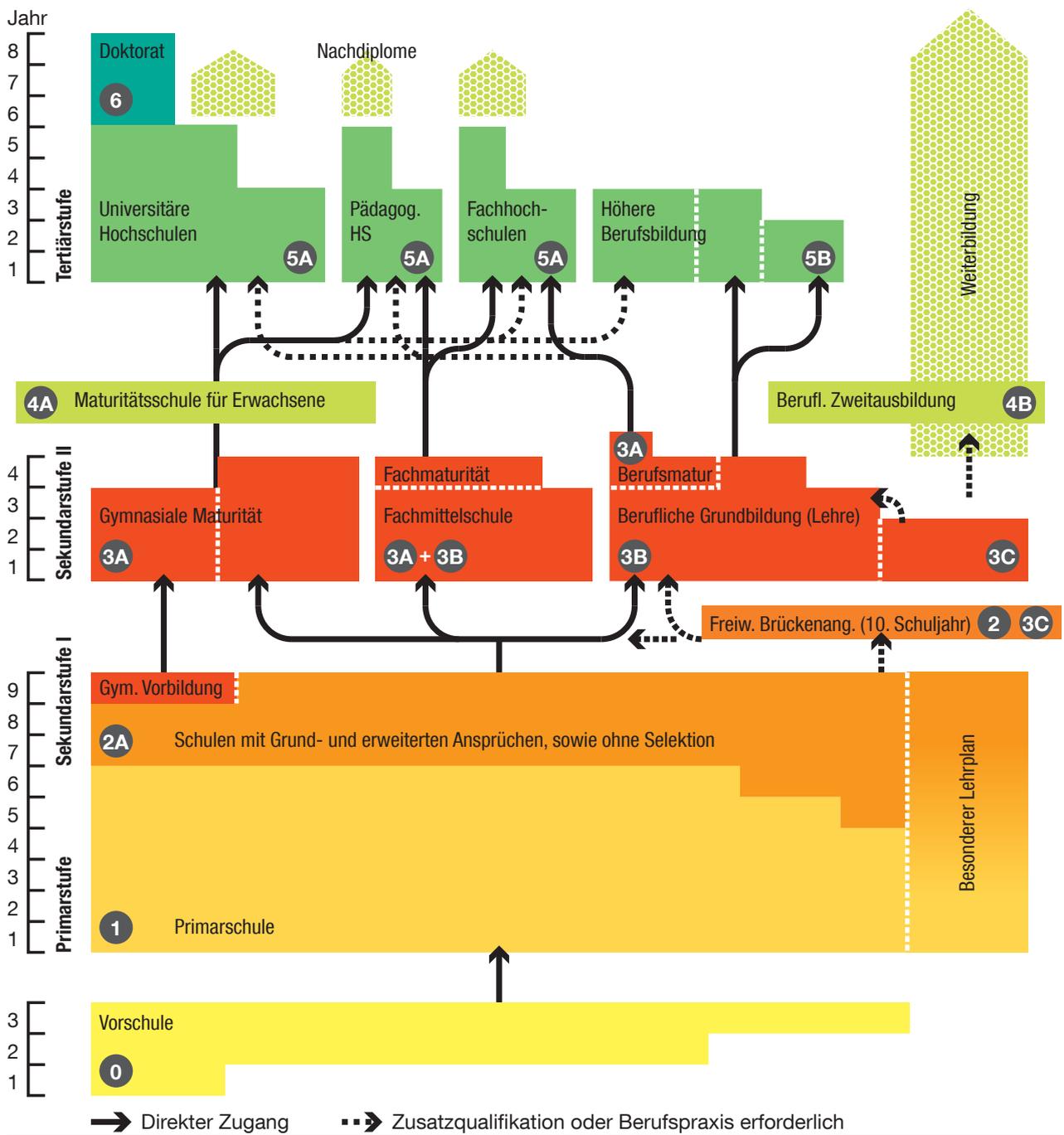
17.35 Uhr Schlusswort

- Prof. Dr. Thomas Myrach

17.45 Uhr Apéro riche

5.4 Struktur des schweizerischen Bildungssystems

Das Bildungssystem in der Schweiz (vereinfacht)



© BFS

Quelle: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02.html>

Durchlässigkeit wichtig, aber keine generelle Öffnung

Zusammenfassung der Podiumsdiskussionen

Von Erika Hänni

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der zwei Podien sind mit den aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen, die den Hochschulen einen gewissen Spielraum bei der Definition der Zulassungsbedingungen lassen, mehrheitlich zufrieden. Durchlässigkeit des Systems in Form von Sur-Dossier-Zulassungen wird als sinnvoll erachtet, aber eine weitergehende Öffnung stösst vorwiegend auf Ablehnung. Auch einer Outcome-Orientierung als Alternative zur Zugangsselektion begegnen die Podiumsteilnehmenden mit Skepsis. Schliesslich wird gefordert, dass die Standards der abschlussbezogenen Weiterbildungsstudiengänge genauer und verbindlicher formuliert werden, um einer zunehmenden Aufweichung und Intransparenz entgegenzutreten.

1 Vorbemerkungen

.....
An der Tagung wurden zwei Podiumsdiskussionen durchgeführt, die beide der Basler Journalist Roger Ehret moderierte. An der ersten Diskussion beteiligten sich Pia Hirt Monico von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Lukas Scherer von der Fachhochschule Ostschweiz (FHO) und Mitglied der Weiterbildungskommission der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen (KFH) sowie Barbara Brühwiler, Absolventin des Studiengangs Management im Gesundheitswesen (MHA) der Universität Bern. Diese Diskussionsrunde fand im Anschluss an das Referat von Therese E. Zimmermann statt. Am zweiten Podium waren Mathias Stauffacher, Generalsekretär der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), Daniel Künzle, Leiter des Zentrums für Weiterbildung der ETH Zürich sowie Bruno Weber-Gobet von der Gewerkschaft Travail.Suisse und Philipp Bauer vom Wirtschaftsverband Economiesuisse vertreten. Das zweite Podium fand am Schluss der Tagung statt. Beide Diskussionsrunden wurden auch für Fragen aus dem Publikum geöffnet.

2 Thema ist neu

.....
Eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob der Zugang zur Hochschulweiterbildung stärker geöffnet werden soll, hat in den Institutionen und Gremien, denen die Podiumsteilnehmenden angehören, bisher kaum stattgefunden. Der Hauptgrund: Die Hochschulen sind zurzeit hauptsächlich mit der Regelung des grundständigen Studiums beschäftigt. Bruno Weber-Gobet, der den Aufbau der Fachhochschulen in den letzten 15 Jahren miterlebte, formuliert diesen Umstand so: «Wir haben an den Fachhochschulen viel mehr andere Probleme gehabt als die Weiterbildung. Zuerst ging es darum, die Lehre und dann die Forschung aufzubauen. Nachher ging es darum, die Lehre wieder umzubauen in Bachelor und Master. Und jetzt geht es um die ganze Akkreditierung. Dass jemand mal hin steht und mit anderen diskutiert, wie soll diese Weiterbildung eigentlich aussehen, das ist nicht passiert.» Auch Mathias Stauffacher von der CRUS verweist darauf, dass die Frage, ob der Zugang zur universitären Weiterbildung stärker geöffnet werden sollte oder nicht, innerhalb der Rektorenkonferenz der Universitäten bisher noch nicht diskutiert worden ist. Die Podiumsteilnehmenden gehen aber davon aus, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesem Thema auch in der Schweiz noch stattfinden wird. Bruno Weber-Gobet verweist in diesem Zusammenhang auf die Einführung des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG)¹ 2014. Artikel 12 dieses Gesetzes sieht u. a. vor, dass dem «Hochschulrat»

1 Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2011/7455.pdf>.

die Zuständigkeit zum «Erlass von Vorschriften (...) über die Weiterbildung» übertragen werden kann. Die Fragen, die an der Tagung angesprochen wurden, so Weber-Gobet, müsste man ab 2014 «intensiv diskutieren», weil das HFKG die Möglichkeit biete, diese Fragen auch gesetzlich zu regeln.

3 Unterschiedliche Handhabung des Zugangs zur Hochschulweiterbildung

.....
Gemäss Mathias Stauffacher und Daniel Künzle, der von einem kürzlich stattgefundenen Treffen von Swissuni² berichtet, gibt es unter den universitären Hochschulen keine einheitliche Position zur Frage, inwieweit ihre Weiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss geöffnet werden soll. Dies, weil die Profile der Schweizer Universitäten verschieden sind. Ihre Rollen, Aufgaben und Zielsetzungen innerhalb des Schweizer Bildungssystems unterscheiden sich. Die Ausrichtung der Hochschule bestimmt auch deren Weiterbildung. So ist die ETH Zürich beispielsweise auf Master- und Postmasterstufe international ausgerichtet und orientiert sich an höchsten internationalen Standards. Die Zugangskriterien zu ihren MAS-Studiengängen, so Daniel Künzle, sind deshalb entsprechend streng. Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) ist bei der Zulassung zu ihren Weiterbildungsstudiengängen, so die Leiterin Pia Hirt Monico, ebenfalls eher restriktiv. Aber innerhalb der FHNW, einer Mehrsparten-Fachhochschule, würden die Eingangsabklärungen, insbesondere bei den CAS, aufgrund der verschiedenen Fachbereiche unterschiedlich gehandhabt. Auch Lukas Scherer ist der Ansicht, dass es je nach Schule und Fachbereich grosse Unterschiede gibt. Die von Therese E. Zimmermann in ihrer Untersuchung ermittelte Spannweite von 0 bis 70 % Sur-Dossier-Zulassungsquoten in der Schweizer Hochschulweiterbildung beurteilt er als «absolut repräsentativ». In Bezug auf die Zugangskontrolle sagt Scherer, dass er als Studiengangsleiter auch schon «Absolventinnen und Absolventen renommierter Hochschulen» abgewiesen habe, wenn sie die weiteren Zugangskriterien nicht erfüllt hätten. Andererseits heisse er Absolventinnen und Absolventen der Höheren Berufsbildung willkommen, «wenn sie ins Studiengangsprofil passen».

4 Dilemma zwischen ökonomischen Zwängen und Qualitätsansprüchen

.....
Gemäss Barbara Brühwiler, die in der Podiumsdiskussion die Kundensicht vertritt, sind strenge Zulassungsbestimmungen auch ein Qualitätsmerkmal eines Studiengangs. Als eine von drei Personen ohne Hochschulabschluss wurde sie über ein aufwändiges Sur-Dossier-Verfahren zu einem universitären Nachdiplomstudiengang zugelassen. Die tiefe Zulassungsquote von Nichtakademikerinnen und Nichtakademikern war für sie einer der Hauptgründe für die Attraktivität des Programms. Von der Gruppenzusammensetzung habe sie «enorm viel profitiert», weil sie mit Berufsgruppen zu tun hatte, mit denen sie später auch in ihrem Arbeitsalltag als Direktionsmitglied eines grossen Schweizer Spitals zusammenarbeiten musste – mit Ökonominen und Ökonomen, Juristinnen und Juristen, und weiteren Expertinnen und Experten aus dem Bereich des Gesundheitsmanagements. Durch das gemeinsame Studium lernte sie deren Denkansätze und Arbeitsweisen besser kennen und konnte gleichzeitig ein sehr gutes berufliches Netzwerk aufbauen. Barbara Brühwiler findet deshalb, dass der Zugang zur Hochschulweiterbildung «nicht unendlich» geöffnet werden sollte, eine gewisse Durchlässigkeit hingegen sollte gewährleistet sein.

Einen anderen Aspekt in Bezug auf Zulassungsbeschränkungen nennt Pia Hirt Monico: Nebst dem Qualitätsaspekt sei «die Strenge der Zulassung auch eine Statusfrage der Ausbildung». Die Kundschaft der PH FHNW unterstütze es, dass der Zugang zu den Weiterbildungsstudiengängen streng geregelt ist, und wäre deshalb wohl gegen eine stärkere Öffnung. Aus Sicht des Anbieters sei aber die Zulassung nicht nur ein Steuerungsinstrument, um den Status eines Programms zu erhöhen, ihrer Einschätzung nach wird sie auch eingesetzt, um wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Sie illustriert dies am Beispiel

2 Verein der Weiterbildungsstellen der Schweizer Universitäten, «Universitäre Weiterbildung Schweiz» (vgl. www.swissuni.ch)

eines ausgeschriebenen MAS-Studiengangs, bei dem die Zahl der Anmeldungen den «Break-even» knapp nicht erreicht hat. Wenn nun eine oder zwei Personen zugelassen würden, die die Voraussetzungen für den Regelzugang nicht erfüllen, könnte das eine kostendeckende Durchführung des Studiengangs ermöglichen. Gleichzeitig kommt man damit unter Umständen auch den Personen entgegen, die sich über den Regelzugang angemeldet haben, weil man so die wirtschaftliche Basis schafft, um den Studiengang überhaupt durchführen zu können. Andererseits kann ein solches Vorgehen den Status des Programms längerfristig mindern. Programmverantwortliche stünden daher «vor nicht zu unterschätzenden Dilemmata». Pia Hirt Monico glaubt, dass solche Mechanismen in allen Hochschulen spielen.

5 Aktuelle Vielfalt beibehalten oder stärker regulieren?

.....
Gemäss dem «Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich» (nqf) ist der Regelzugang zur Hochschulweiterbildung ein abgeschlossenes Hochschulstudium, wobei die Anbieter «frei [sind], für einzelne Programme restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Programme für weitere geeignete Bewerberinnen und Bewerber zu öffnen»³. Die Ausführungen in Abschnitt 3 zeigen, dass die Hochschulen den Handlungsspielraum, der ihnen vom nqf gewährt wird, ausnützen. Obwohl die einen die rechtlichen Vorgaben enger, die anderen offener interpretieren, sind Pia Hirt Monico und Lukas Scherer dagegen, den Zugang zur Hochschulweiterbildung stärker auf die eine oder andere Seite hin zu regeln. Wichtig ist, dass ein gewisser Spielraum gewährleistet ist. Für den FHS-Vertreter hat das System zwar Mängel, aber es sei «flexibel genug», um entsprechend dem Profil, das eine Institution einem Studiengang geben will, zu selektionieren. Auch für die PH-Vertreterin sollte es weiterhin möglich sein, dass die Institutionen im Rahmen ihrer Vorgaben selbst entscheiden können. «Je nach Berufssparte und Disziplinbereich ist eine andere Öffnung nötig». Für Daniel Künzle von der ETH muss eine restriktive Eingangskontrolle weiterhin möglich sein; aber auch er anerkennt, dass andere Hochschulen ihrem Profil entsprechend die Möglichkeit zu einer offeneren Zulassungspraxis haben sollten.

Barbara Brühwiler steht einer stärkeren Regulierung ebenfalls skeptisch gegenüber. Sie glaubt nicht, dass mit weiteren Regulierungen noch Wesentliches verbessert werden könnte. Zentral ist für sie, dass das System durchlässig ist, was durch die Möglichkeit von Sur-Dossier-Aufnahmen der Fall sei. Philipp Bauer von der Economiesuisse tritt für mehr Wettbewerb ein und äussert sich daher ebenfalls gegen eine stärkere Regulierung. Wichtig sei, dass die Anbieter über möglichst viel Autonomie verfügten.

6 Argumente für und gegen eine stärkere Öffnung

.....
In den Podien wird unter verschiedenen Aspekten die Frage diskutiert, ob der Zugang zur Hochschulweiterbildung grundsätzlich stärker geöffnet werden soll oder nicht. Dabei kommen verschiedene Varianten zur Sprache: Zum einen eine offenerere Handhabung des Zugangs innerhalb der jetzigen gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. 5.1), zum anderen eine gesetzliche Änderung, um den Regelzugang für eine neue Gruppe von Interessenten (z.B. Absolventinnen und Absolventen der Höheren Berufsbildung) zu öffnen (vgl. 5.2). Zu Diskussionen Anlass geben auch die Fragen, wie einer schleichenden Öffnung durch zunehmende Aufweichung und Intransparenz der Standards begegnet werden soll (vgl. 5.3) und ob Hochschulweiterbildung statt auf Zugangsbeschränkung mehr auf Outcome-Steuerung setzen sollte (vgl. 5.4).

3 Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS, Abschnitt 3.5: <http://www.crus.ch/dms.php?id=9662>. Vgl. auch den Artikel von Andreas Fischer in diesem Heft.

6.1 Stärkere Öffnung der universitären Weiterbildung gegenüber Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen?

Ein Teilnehmer aus dem Publikum weist auf den Umstand hin, dass die Universitäten den Zugang tendenziell restriktiver handhaben als die Fachhochschulen. Er fragt, ob dieser Unterschied nicht gegen die vom Gesetz vorgesehene «Gleichwertigkeit» zwischen den beiden Hochschultypen verstosse. Gemäss Daniel Künzle und Mathias Stauffacher gibt es jedoch praktische Gründe, weshalb die universitäre Weiterbildung nicht telquel für Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen geöffnet werden kann. Einerseits ergeben sich Schranken hinsichtlich der Fachbereiche: Gewisse Fächer wie Medizin werden nur an den Universitäten vermittelt. Eine medizinische Weiterbildung kann sich daher prinzipiell nur an Universitätsangehörige richten. Andererseits wird – je nach Zielsetzung der Weiterbildung – bereits ein spezifisches Wissen und Können vorausgesetzt: Ein «Refresh»- oder ein Vertiefungsangebot in Physik setze voraus, dass jemand vorgängig Physik studiert habe. Aufgrund ihres Angebotes, das vom Kompetenzprofil der Mutterinstitution bestimmt wird, müsse die universitäre Weiterbildung naturgemäss stärker die Universitätsabgänger als Zielpublikum fokussieren.

Mathias Stauffacher machte in dieser Hinsicht allerdings eine wichtige Einschränkung: Die Universitäten hätten «die Pflicht», in ihren Fachbereichen auch Weiterbildung für Personen, die nicht vom Fach sind, im betreffenden Bereich aber zusätzliches Wissen und Können erwerben möchten, anzubieten. Diese ergänzenden Weiterbildungsangebote sollten gemäss Stauffacher für alle, «die fähig sind, das zu studieren», offen sein.

6.2 Regelzugang zur Fachhochschulweiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Höheren Berufsbildung?

Eine Teilnehmerin aus dem Publikum fragt, ob nicht auch den Absolventinnen und Absolventen der Höheren Berufsbildung der Regelzugang zu den Weiterbildungsstudiengängen der Fachhochschulen gewährt werden sollte. Sie argumentiert: «Es handelt sich hier um erfahrene Berufsleute mit einem sehr hohen Anteil an Studienlektionen. Trotzdem müssen sie sich – im Vergleich zu jemandem, der an einer Fachhochschule einen Bachelor gemacht hat – mühsam über ein Sur-Dossier-Aufnahmeverfahren beweisen.» Lukas Scherer findet die Frage «absolut berechtigt», verweist jedoch darauf, dass den Anbietern aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen die Hände gebunden seien. Eine andere Teilnehmerin aus dem Plenum, es handelt sich um die Leiterin des Weiterbildungsbereichs Gesundheit einer Fachhochschule, antwortet ebenfalls auf dieses Votum: Sie befürworte, dass Angehörige der Höheren Berufsbildung bzw. der Höheren Fachschulen an MAS-Programmen teilnehmen könnten. Für eine Sur-Dossier-Aufnahme spreche aber, dass die Fachhochschulen den Auftrag hätten, wissenschaftlich orientierte Weiterbildung anzubieten. Deshalb sollten sich Personen ohne Hochschulabschluss und Erfahrung in wissenschaftlichem Arbeiten den Zugang zu den MAS-Programmen über einen Fachkurs für wissenschaftliches Arbeiten erwerben.

Aus anderen Überlegungen ist auch Bruno Weber-Gobet zurzeit gegen eine Erweiterung des Regelzugangs zur Hochschulweiterbildung: In der heutigen Situation sei die Weiterbildung der Höheren Berufsbildung gegenüber derjenigen der Hochschulen benachteiligt. Weber-Gobet: «Die Höhere Berufsbildung hat nicht den gerechten Stellenwert in unserem Denken.» Sie sei noch gar nicht präsent in der öffentlichen Diskussion. Eine Öffnung – und der freie Wettbewerb unter den Anbietern der beruflichen Weiterbildung – sei erst gerechtfertigt, «wenn die Titel der Höheren Berufsbildung so sind, dass sie dem Wert der Ausbildung entsprechen, und die Finanzierung so ist, dass sie mit den anderen Bildungsgängen konkurrenzfähig ist».

6.3 Gegen Aufweichung und Intransparenz der Standards

Anlass zu einer längeren Diskussion gibt in der zweiten Gesprächsrunde Karl Webers Hinweis, dass sich einerseits die Vergabe von MAS-Titeln auf Bereiche ausweite, in denen ein entsprechendes grundständiges Studium als Voraussetzung für die Weiterbildung gar nicht existiere (z.B. «MAS in Schweisstechologie»), und dass andererseits eine zunehmende Aufweichung und Intransparenz der Standards bezüglich Zulassungsbedingungen und Learning-Outcomes stattfinde. Beide Arten von «Öffnung» werden kritisiert. Obwohl die Schweiz in formaler Hinsicht nur drei hochschulische Weiterbildungstitel kennt und diese in Bezug auf den Umfang ganz klar definiert sind, entstehe so in inhaltlich-qualitativer Hinsicht eine Art «Titel-inflation». In Bezug auf die Aufweichung der Standards und die

zunehmende Intransparenz der Anforderungen ergibt sich «das Problem, dass wir nicht mehr wissen, auf welchem Niveau wir uns bewegen, wenn wir von MAS reden» (Weber-Gobet). Deshalb sei wichtig, dass die Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen nun möglichst genau definierten, welche Arten von Kompetenzen mit dem Erwerb eines MAS-Titels verbunden seien, und zwar so, «dass ich davon ausgehen kann, dass der Output beziehungsweise die Kompetenzen auch erreicht wurden».

Philipp Bauer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine bestimmte Vielfalt in Bezug auf die inhaltliche Seite der Abschlüsse sinnvoll sei: «Wenn man bei den Titeln eine komplette Vereinheitlichung hat, dann hat man am Schluss dasselbe Problem wie bei der Titelinflation: Die Kernkompetenzen, die die Titel ausstrahlen sollen, sind nicht mehr erkennbar.» Deshalb sei es wichtig, dass die Outcomes nicht auf einer hochabstrakten Ebene definiert, sondern je nach Abschluss konkretisiert werden, damit «klar ist, was das für Kompetenzen sind».

6.4 Outcome-Orientierung als Lösung?

Schliesslich wird die Frage diskutiert, ob sich die Hochschulweiterbildung zugunsten einer grösseren Durchlässigkeit und Transparenz weg von der Input- hin zur Outcome-Steuerung bewegen soll. Dann wäre weniger entscheidend, welche Abschlüsse die Teilnehmenden bei der Aufnahme vorweisen können, als vielmehr, welche Kompetenzen sie am Schluss des Studiengangs tatsächlich erwerben.

Zu Beginn der Diskussion setzt sich v.a. Mathias Stauffacher für einen Paradigmenwechsel ein. Ihm zufolge wird heute zu viel auf die Titel geschaut: Wer einen Titel X habe, sei berechtigt einen Titel Y zu erwerben, und wenn er Titel Y habe, werde er ohne weiteres in Weiterbildung Z zugelassen. Stauffacher wehrt sich gegen diesen «Automatismus». Es sollte weniger darauf ankommen «was man für einen Titel oder was man für einen Abschluss hat, sondern was man kann». Wichtig sei aber, so Stauffacher, dass die Universitäten nur in ihren Fachbereichen bzw. «in Gebieten, die nur sie können», Weiterbildung anbieten. Sie sollten nicht in fremden Bereichen «grasen», nur weil es gerade eine Nachfrage dafür gebe.

Kritisch in Bezug auf die Outcome-Orientierung äussert sich hingegen Daniel Künzle: Die Weiterbildungsprogramme an den Universitäten und Fachhochschulen seien oft sehr teuer. Für einen Preis von mehreren zehntausend Franken schaffe man sich Probleme, wenn man jemanden durchfallen lasse. Als Anbieter müsse man daher sicherstellen können, «dass diejenigen, die heute unsere Programme durchlaufen, am Schluss tatsächlich das erbringen, wofür wir sie ausgebildet und wofür sie das Programm gebucht haben». Dies bedeute, «dass wir nur diejenigen zulassen, bei denen wir überzeugt sind, dass sie das ganze Programm bewältigen können und die anderen Studierenden nicht behindern». Womit man wieder bei der Zulassungsfrage sei: «Die Zulassung ist die entscheidende Dimension, wenn man über Geld, Qualität und Outcome spricht.»

Mathias Stauffacher stimmt diesen Überlegungen insofern zu, als er zu bedenken gibt, dass man den Leuten für eine Weiterbildung nicht nur Geld, sondern auch Lebenszeit wegnehme. Es wäre daher unfair, wenn man jemanden in einen Studiengang aufnimmt, ohne wirklich überzeugt zu sein, dass er es kann.

In seinen Schlussbemerkungen zur Tagung verweist Andreas Fischer auf einen weiteren kritischen Punkt der Outcome-Steuerung: Für die Lehrenden eines Studiengangs sei es «eine riesige Herausforderung», wenn keine Zulassungsbedingungen formuliert würden, und sie dafür sorgen müssten, dass die Teilnehmenden mit sehr heterogenem Vorwissen im Laufe der Ausbildung ein annähernd gleiches Wissensniveau erreichten.

7 Fazit

.....
Eine Auseinandersetzung mit der Frage der weiteren Öffnung der Hochschulweiterbildung hat in der Schweiz noch nicht wirklich stattgefunden. Ginge es nach der Mehrheit der Podiumsteilnehmenden, so dürfte eine Öffnung der Hochschulweiterbildung über die aktuelle gesetzliche Regelung hinaus schwierig durchzusetzen sein. Die meisten Podiumsteilnehmenden sind dagegen, dass zum jetzigen Zeitpunkt der Regelzugang zur

Hochschulweiterbildung auf weitere Gruppen ausgedehnt oder gar generell geöffnet wird. Gründe gegen eine weitere Öffnung sind: Die Hochschulweiterbildung setzt in vielen Fällen ein entsprechendes grundständiges Studium voraus, das nur an Hochschulen absolviert werden kann. Sie setzt Kenntnisse in wissenschaftlichem Arbeiten voraus, die in der Regel über ein Hochschulstudium erworben werden. Eine restriktive Zulassungspraxis fördert – aus Kundensicht – zudem die Qualität eines Studiengangs: Sie gewährleistet eine qualitativ hochstehende Gruppenzusammensetzung; die Teilnehmenden profitieren stärker vom Input der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer und sie können ein gutes berufliches Netzwerk aufbauen. Zudem erhöht eine restriktive Zulassungspraxis auch den Status eines Studiengangs. Zum jetzigen Zeitpunkt würde eine unkontrollierte Öffnung zudem die anderen Weiterbildungsanbieter im tertiären Bereich (z.B. der Höheren Berufsbildung) zu stark konkurrenzieren.

Auch der Vorschlag, an Stelle von Zulassungsverfahren die Überprüfung der Learning-Outcomes treten zu lassen, um die Durchlässigkeit und die Transparenz zu erhöhen, wird skeptisch aufgenommen: Da die Teilnehmenden von Weiterbildungsstudiengängen häufig viel Geld und Zeit in ihre Ausbildung investieren, könne man ihre Eignung für eine erfolgreiche Absolvierung des Programms nicht erst am Schluss überprüfen, sondern müsste sie bereits im Voraus abklären. Zudem würde wegen der Heterogenität des Vorwissens der Teilnehmenden eine offene Zulassungspraxis mit Outcome-Steuerung die Lehrpersonen vor grosse Herausforderung stellen.

Schliesslich wendet sich ein Teil der Podiumsteilnehmenden auch gegen eine schleichende Aufweichung und zunehmende Intransparenz der Standards bezüglich Zulassungsbedingungen und Learning-Outcomes. Es wird gewünscht, dass klare und verbindliche Kriterien formuliert werden darüber, welche Kompetenzen mit dem Erwerb eines bestimmten Weiterbildungstitels verbunden sind.

Diese Statements zeigen, dass das Profil der Hochschulweiterbildung zu einem wesentlichen Teil über die Zulassungskriterien bestimmt wird. Aufgrund der verschiedenen Hochschultypen ist dabei eine gewisse Vielfalt hinsichtlich Zulassungspraxis und die Zulassungskriterien entstanden. Diese Vielfalt, die innerhalb der aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen möglich ist, sollte – so der grösste gemeinsame Nenner der Podiumsteilnehmenden – erhalten bleiben.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Podiumsdiskussionen

Podium 1	
Barbara Brühwiler	MHA, selbstständige Führungs- und Organisationsberaterin, Absolventin des Studiengangs Management im Gesundheitswesen (MHA) der Universität Bern
Pia Hirt Monico	Prof., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung
Lukas Scherer	Prof. Dr., Hochschule für Angewandte Wissenschaften FHS St. Gallen der Fachhochschule Ostschweiz (FHO), Leiter Institut für Qualitätsmanagement und angewandte Betriebswirtschaft; Mitglied Weiterbildungskommission der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH)
Podium 2	
Philipp Bauer	Dr., Economiesuisse, Projektleiter allgemeine Wirtschaftspolitik und Bildung
Daniel Künzle	lic. phil., ETH Zürich, Leiter Zentrum für Weiterbildung
Mathias Stauffacher	Dr., Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS, Generalsekretär
Bruno Weber-Gobet	Mitglied Geschäftsstelle Travail.Suisse, Ressort Bildungspolitik, Leiter Bildungsinstitut ARC

Abkürzungen

BA	Bachelor of Arts
BBW	Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft
BFS	Bundesamt für Statistik
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
CAS	Certificate of Advanced Studies
COHEP	Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
COMPASS	Collaboration On Modern(izing) Policies and Systematic Strategies on LLL
CRUS	Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten
CV	Curriculum Vitae
DAS	Diploma of Advanced Studies
EMBA	Executive Master of Business Administration
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule
EU	European Union
EUA-Charter	EUROPEAN UNIVERSITIES' CHARTER ON LIFELONG LEARNING
EVD	Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement
FH	Fachhochschule
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
HSZ-T	Hochschule für Technik Zürich
HWZ	Hochschule für Wirtschaft Zürich
ID	Identifikationsnummer
KFH	Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz
KMK	Kultusministerkonferenz
LLL	Lifelong Learning; Lebenslanges Lernen
MA	Master of Arts
MAS	Master of Advanced Studies
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
NQF	National Qualifications Framework
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OPULL	Opening Universities for Lifelong Learning
OU	Open University
PH	Pädagogische Hochschule
PHR	Pädagogische Hochschule Rorschach
PHS	Pädagogische Hochschule St. Gallen
PHSG	Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
SIRUS	Shaping Inclusive and Responsive University Strategies
SUK	Schweizerische Universitätskonferenz
SWISSUNI	Universitäre Weiterbildung Schweiz
UH	Universitäre Hochschule
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZFH	Zürcher Fachhochschule
ZHAW	Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaft
ZHdK	Zürcher Hochschule der Künste
ZUW	Zentrum für universitäre Weiterbildung

Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

bis 2009: Koordinationsstelle für Weiterbildung KWB

Herausgeber: Dr. Andreas Fischer, Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung ZUW
Die inhaltliche Verantwortung für die Arbeitsberichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Arbeitsberichte

Nr.	Titel	Jahr	Fr.
38	Weber Karl, Tremel Patricia (ZUW) / Balthasar Andreas; Fässler Sarah (Interface): Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen	2010	58.–
37	Weber Karl, Tremel Patricia: Perspektiven öffentlicher Förderung von Weiterbildung	2009	30.–
36	Beywl Wolfgang, Fischer Andreas, Senn Peter Th.: KWB-Studiengänge begleiten und bewerten	2007	30.–
35	Senn Peter Th., Ertel Helmut, Fischer Andreas: Berner Kompetenzprofil für Weiterbildungsmanagement	2007	30.–
34	Weber Karl, Stämpfli Tiina: Weiterbildungseinrichtungen im Profil – Kanton Bern	2006	30.–
33	Weber Karl, Senn Peter Th., Fischer Andreas: Führungsmodell für Weiterbildungs- organisationen FWB	2006	14.–
32	Weber Karl, Horváth Franz: Internationalisierung und Export von universitärer Weiterbildung	2005	14.–
31	Beywl Wolfgang (Hrsg.): Evaluation im Kontext	2004	30.–
30	Gertsch Marianne, Meyrat Michael: Der Lehrstellenbeschluss 2 – Evaluation: Jahresbericht 2001 (auch in Französisch verfügbar)	2002	20.–
29	Horváth Franz (Hrsg.): Forum Bildung und Beschäftigung (NFP43) – Workshop Dokumentation	2002	30.–
28	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation der Startphase (auch in Französisch verfügbar)	2001	20.–
27	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss 2: Evaluation Schlussbericht (auch in Französisch und Italienisch verfügbar)	2000	20.–
26	Gertsch Marianne: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Ausbildungsverbände (auch in Französisch verfügbar)	1999	14.–
25	Gertsch Marianne, Gerlings Alexander, Modetta Caterina: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie über Brückenangebote (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
24	Gertsch Marianne, Hotz Hans-Peter: Der Lehrstellenbeschluss: Evaluation Studie zum Lehrstellenmarketing (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
23	Niederberger Josef Martin, Weber Karl: LEONARDO DA VINCI: Evaluation der Schweizerischen Beteiligung am Berufsbildungsprogramm der Europäischen Union	1998	vergriffen
22	Gertsch Marianne, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluationen 2. Zwischen- bericht (auch in Französisch verfügbar)	1999	26.–
21	Gertsch Marianne, Modetta Caterina, Weber Karl: Der Lehrstellenbeschluss – Evaluation 1. Zwischenbericht (auch in Französisch erhältlich)	1998	26.–
20	Wicki Martin, Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt	1998	26.–
19	Weisser Jan, Wicki Martin: Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungs- veranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden Evaluation im Auftrag des BA für Bildung und Wissenschaft	1997	26.–
18	Wicki Martin, Hofer Christian: Potentiale der Nachdiplomanbieter im Wirtschaftsraum Mittelland Angebotsstudie im Auftrag der Projektgruppe NDS /«Espace Mittelland»	1996	20.–
17	Symposium 1996: Universitäre Weiterbildung Institutionalisierung, Markt und Qualität der Weiterbildung an den Hochschulen	1996	38.–
16	Weber Karl: Modulare Berufliche Weiterbildung: Vision und Wirklichkeit	1996	vergriffen
15	Küng Valentin: Konzept für ein Weiterbildungsangebot im Spannungsfeld Wissenschaft-Technik-Gesellschaft	1995	14.–
14	KWB: Jahresdokumentation 1994	1994	gratis
13	Wicki Martin: Komparative Evaluation zweier Fort- und Weiterbildungsprojekte im Suchtbereich	1994	20.–

12	Gertsch Marianne: Der Weiterbildungsbedarf der Institutionen der schweizerischen Drogenhilfe	1994	20.–
11	Weber Karl (Hrsg.): Berufsbildung und Allgemeinbildung: Konstanz und Wandel eines bildungspolitischen Problems	1993	14.–
10	Cyraneck Günter, Bürgi-Schmelz Adelheid (Hrsg.): Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.–
9	Bürgi Rudolf: Weiterbildungsprogramm Ingenieurpädagogik (Konzept)	1993	7.–
8	Wicki Martin: Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn	1993	14.–
7	Bergamin Per: Wissenschaftliche Weiterbildung im Oberwallis	1993	vergriffen
6	Bürig-Schmelz Adelheid, Weber Karl: Technikgestaltung und Bewertung	1992	14.–
5	KWB: Handlungsbedarf in der Bildungspolitik (Seminarbericht)	1992	14.–
4	KWB: Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung	1992	14.–
3	Aebi Doris: Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	1992	14.–
2	KWB: Hochschule für Weiterbildung in der Diskussion (Workshopbericht Kongress SGS)	1992	14.–
1	KWB: Jahresdokumentation 1992	1992	vergriffen

zoom

	Titel	Jahr	Fr.
•	Zimmermann Therese E.; Fischer Andreas (Hg.): Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?	2012	30.–
•	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Der «MAS» in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse.	2011	15.–
•	Zimmermann Therese E.; Müller Marianne; Fischer Andreas: Le «MAS» en Suisse. Résultats d'une analyse exploratoire.	2011	15.–

Preise

Preise inklusive Mehrwertsteuer

Bezugsquelle

Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Postfach 8573, 3001 Bern
Telefon 031 631 33 61, Fax 031 631 33 60, E-Mail bibliothek@zuw.unibe.ch

Universität Bern
Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW

Schanzeneckstrasse 1
Postfach 8573
3001 Bern

Telefon +41 31 631 39 28
Fax +41 31 631 33 60

E-Mail zuw@zuw.unibe.ch
www.zuw.unibe.ch