

Literaturstudie

Weiterbildungsangebote im deutschen Hochschulraum

Hintergründe, Faktoren und Modelle

Karina Schell

Juli 2020



Inhalt

1	Wissenschaftliche Weiterbildung	3
1.1	Status quo	3
1.2	Verstetigung und Verankerung	5
2	Massive Open Online Courses	6
2.1	Entstehung	6
2.2	Geschäftsmodelle und Finanzierungsmöglichkeiten	7
2.3	Limitationen in der deutschen Hochschullandschaft	9
	Bildungsmarkt	10
	Finanzierungsmodell	10
	Formatvielfalt	11
2.4	Fazit	12
3	Fallbeispiele	13
3.1	oncampus GmbH Lübeck	13
3.2	Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule	14
3.3	Virtuelle Hochschule Bayern	15
3.4	Deutsche Universität für Weiterbildung Berlin	16
3.5	Mannheim Business School	17
3.6	Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung	19
3.7	Fallbeispiele: Vergleich & Fazit	21
4	Schlussbetrachtung	26
5	Literaturverzeichnis	27
6	Anhang	33

1 Wissenschaftliche Weiterbildung

1.1 Status quo

Seit 1998 gilt wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung, Studium und Lehre als vierte gleichberechtigte **Kernaufgabe** der Hochschulen, vgl. § 2 HRG, (Konegen-Grenier, 2019, S. 4; Faulstich, Graeßner, Bade-Becker, & Gorys, 2007, S. 93). Laut der Kultusministerkonferenz, KMK, ist wissenschaftliche Weiterbildung die Fortsetzung oder Wiederaufnahme „organisierten Lernens“ nach Abschluss einer ersten Bildungsphase. In der Regel findet die Weiterbildung nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit statt. Das Weiterbildungsangebot entspricht dabei dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule (Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2). Die Vielfalt der Angebotsformen und Geschäftsmodelle im Bereich der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ ist hoch (vgl. [Abbildung 1](#) und [Abbildung 2](#)), was an der „definitorischen Unschärfe“ liegen kann (Konegen-Grenier, 2019, S. 5; Hanft & Knust, Executive Summary, 2007, S. 1).

Komplexitätsgrad	komplex	z. B. Weiterbildungsstudiengang Master of Science in Information Systems	z. B. firmenspezifischer Weiterbildungsstudiengang
	einfach	z. B. Standardkurs E-Commerce	z. B. firmenindividueller Kurs E-Commerce
		standardisiert	individualisiert
Standardisierungsgrad			

Abbildung 1. Bündelung und Ausprägungsformen von Weiterbildungsangeboten (Schuman, Knust, & Hagenhoff, 2004, S. 3)

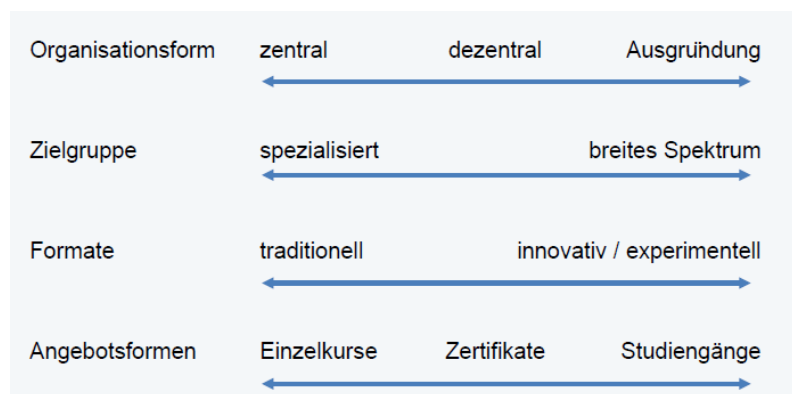


Abbildung 2. Diversifikation und Anforderungen zukünftiger Geschäftsmodelle für Weiterbildungsangeboten (Lernen, 2017)

Obwohl wissenschaftliche Weiterbildung laut Gesetzgebung zu den Kernaufgaben einer Hochschule gehört, sind die Aktivitäten deutscher Hochschulen in diesem Bereich als marginal einzuordnen (Hanft & Teichler, 2007, S. 3; Konegen-Grenier, 2019, S. 8). Nach einem „Adult Education Survey“ aus dem Jahr 2016 nehmen Hochschulen mit circa 4 - 5% einen kleinen Anteil unter den Anbietern von Weiterbildungen ein (Konegen-Grenier, 2019, S. 8). Der Ausbau von Weiterbildungsangeboten kann den Hochschulen unter Umständen ermöglichen, ihre Basisfinanzierung zu erweitern. Andererseits werden solche Angebote als **Zuschussgeschäft** beschrieben, das über einen **Finanzierungsmix**

(Teilnehmerbeiträge, Projektzuschüsse aus öffentlichen Mitteln, institutionelle Grundfinanzierung, etc.) realisiert werden kann (Wolter, 2016) (Konegen-Grenier, 2019, S. 14). Tendenziell eignen sich Weiterbildungsangebote aber wohl eher als **Marketinginstrument**, weniger als nennenswerte Einnahmequelle (Hochschulrektorenkonferenz, 2014, S. 2; Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 181; Knust & Hanft, 2009, S. 67). Als Marketinginstrumente eignen sie sich bspw. für die Steigerung des Bekanntheitsgrades sowie die positive Wahrnehmung der Hochschule (vgl. [Abbildung 3](#)) bei einer bestimmten Zielgruppe oder für eine bessere Verankerung in der Region (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 8).

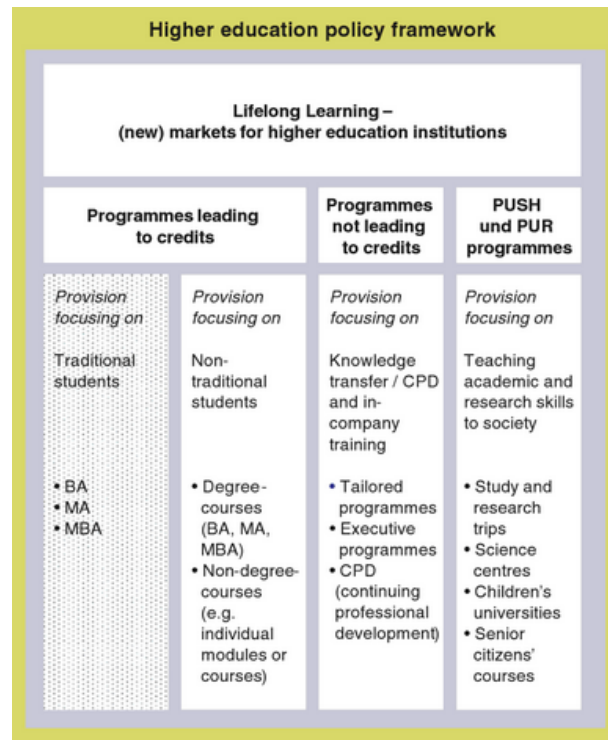


Abbildung 3. Märkte für „Lebenslanges Lernen“ für Hochschulen (Knust & Hanft, 2009, S. 67). **PUR-Programme** versuchen die allgemeine Öffentlichkeit in die Diskussion von Forschungsergebnissen und deren Anwendbarkeit zu integrieren bzw. einen Dialog aufzubauen. Hierzu werden Forschungsergebnisse und dessen Kontroversen über viele unterschiedliche Kanäle wie TV, Radio, Soziale Medien, Blogs, Zeitungen, etc. geteilt. **PUSH-Programme** hingegen bedienen sich etablierter Erkenntnisse eines Forschungszweiges. Expertinnen und Experten aus den Fachgebieten präsentieren diese Erkenntnisse einem interessierten Laienpublikum. Beispiele hierfür sind Ausstellungen im öffentlichen Raum oder Ringvorlesungen. Hierbei geht es primär darum, zentrale Erkenntnisse einer Forschungsdisziplin mit interessierten Laien zu teilen. (Knust & Hanft, 2009, S. 344).

Fest steht, dass die Nachfrage und der Bedarf an akademischen Weiterbildungsangeboten bei Unternehmen hoch ist (Konegen-Grenier, 2019, S. 10). Vor allem gibt es ein Interesse an virtuellen Unterrichtsszenarien und Online-Kursen für Mitarbeitende. Dennoch sind Kooperationen zwischen Hochschulen und regionalen Unternehmen zur Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten „ausbaufähig“. Bislang geht nur circa jede vierte Hochschule so eine Kooperation ein (Konegen-Grenier, 2019, S. 19).

Die Gründe für die „Zurückhaltung“ von Hochschulen, im Weiterbildungsmarkt vermehrt aktiv zu werden, liegen wahrscheinlich in den fehlenden Handlungsanreizen sowie der widersprüchlichen **Rechtslage**. In Deutschland wird bspw. das Weiterbildungsengagement von Professor/innen durch das Nebentätigkeitsrecht eingeschränkt wie auch die Höhe einer potentiellen Vergütung durch das jeweilige Landesrecht (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 5; Konegen-Grenier, 2019, S. 15; Hanft & Knust, 2007, S. 56). Darüber hinaus fördert die Tatsache der sog. **Finanzierungsasymmetrie** zwischen Erststudium

und weiterbildenden Angeboten ebenfalls die „Zurückhaltung“: Für das Erststudium dürfen keine Gebühren erhoben werden, weiterführende Angebote müssen jedoch kostendeckend durch Gebühren finanziert werden (Konegen-Grenier, 2019, S. 3). In diesem Kontext nennt Konegen-Grenier die Einordnung der weiterbildenden Studiengänge als „rein wirtschaftliche Tätigkeit“ mit der Verpflichtung zur Vollkostenkalkulation aus bildungsökonomischer Perspektive als wenig zielführend – genauso wie die Einordnung weiterbildender Studiengänge als „ausschließlich nichtwirtschaftliche Tätigkeit“ (Konegen-Grenier, 2019, S. 20). Sinnvoll wäre laut der Autorin eine private und staatliche Mischfinanzierung. Dies würde aber wiederum eine „Kette an grundsätzlichen Änderungen“ mit sich ziehen: Um eine Wettbewerbsverzerrung mit privaten Anbietern zu vermeiden, müsste sich die staatliche Mitfinanzierung für Studiengänge (inkl. Zertifikate) dann beispielsweise auf das ECTS-System beschränken.

Konegen-Grenier plädiert in diesem Zusammenhang ebenfalls für eine „flexible Angebotsgestaltung“ durch privatrechtliche Ausgründungen der Hochschulen. An der Finanzierung der Weiterbildung sollten sich Staat, Individuen und Unternehmen beteiligen, indem Staat und Wirtschaft die Refinanzierung der individuellen Gebühren durch Ausweitung bestehender Bildungskredite und einer Kostenübernahme im Rahmen der Personalentwicklung unterstützen (Konegen-Grenier, 2019, S. 3).

Eine denkbare Finanzierungsmöglichkeit stellen in diesem Rahmen **Public-private partnerships (PPP)** dar. Damit ist die Zusammenarbeit privater und öffentlicher Leistungsträger gemeint („weite Definition“ = intersektorale Zusammenarbeit), die in einem Zeitraum X arbeitsteilig ein gemeinsames Ziel verfolgen; beispielsweise die Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes (Schuman, Knust, & Hagenhoff, 2004, S. 14).

Beispiele für PPP im Weiterbildungsbereich (Schuman, Knust, & Hagenhoff, 2004, S. 35ff):

- └ „Center für Wandel- und Wissensmanagement“ der TU Berlin und DaimlerChrysler/ Siemens/ Hochtief AG/ Bertelsmann AG
- └ „Technische Universität Dresden Institute of Advanced Studies (TUDIAS) GmbH“ der TU Dresden und der ausgegründeten TUDIAS GmbH
- └ „Technologietransfer und Management (TUM-TECH) GmbH“ Gemeinschaftsinitiative der TU München und bayrischen Unternehmen
- └ „Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)“ der Freien Universität Berlin und der Ernst Klett Aktiengesellschaft (S. 16)

1.2 Verstetigung und Verankerung

Einen komplizierten, aber entscheidenden Aspekt akademischer Weiterbildungen an Hochschulen stellt die langfristige **Verankerung** und personelle Struktur dar. Wie bereits erwähnt, werden akademische Weiterbildungen oft durch einen sog. **Finanzierungsmix** (s. S. 3) realisiert (Konegen-Grenier, 2019, S. 14). Oftmals werden solche Weiterbildungsangebote an Hochschulen mithilfe einer umfangreichen Förderung wie beispielsweise durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (BMBF-Förderinstrument, 2011 – 2020) initial gefördert. Sie gelten somit als Drittmittelprojekte, welches die institutionelle Verstetigung im Anschluss an die Projektphase wie folgt erschwert: Mit Ablauf der Förderphase soll die Weiterfinanzierung des akademischen Weiterbildungsangebotes überwiegend – bzw. oft vollständig – durch Teilnehmerbeiträge gesichert werden. Für Hochschulen stellt sich somit das Problem, wie sie die organisationale sowie personelle Struktur langfristig gewährleisten können. Weiterbildung zählt zwar als Kernaufgabe von Hochschulen und ist wie bereits erwähnt als solche Aufgabe in allen Hochschulgesetzen der Länder verankert, dennoch gehen solche Weiterbildungsangebote i.d.R. *nicht* in die Kapazitätsberechnungen der Hochschulen ein (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 5). Des Weiteren stellt sich somit auch die Weiterbeschäftigung beziehungsweise Entfristung von Personal als problematisch dar. Grund hierfür sind nicht nur die unsicheren Einnahmen durch Teilnehmerbeiträge, sondern vielmehr auch die Auslegung des WissZeitVG und TzBfG, worüber

das Personal in der Projektphase befristet angestellt ist (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 3). Mit Ablauf der drittmittelfinanzierten Projektphase kommt es also oft zu zentralen Herausforderungen bezüglich der Sicherung von Personal und Projektergebnissen; Dies ist insbesondere problematisch, wenn es sich bei einem drittmittelfinanzierten Entwicklungsprojekt um einen akkreditierten Studiengang handelt (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 5).

Vor diesem Hintergrund werden in dieser Literaturstudie verschiedene Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet. In dem Rahmen wird ein Fokus auf Angebote in Deutschland gelegt, sowie – als prominentes Beispiel – das Phänomen der MOOCs. Folgende Leitfragen liegen der Literaturstudie zugrunde:

- └ Welche Angebote wurden von welcher Institution und in welcher Ausgangssituation entwickelt?
- └ Welche Angebote haben sich etablieren können und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

2 Massive Open Online Courses

In diesem Kapitel soll das Phänomen der „Massive Open Online Courses“ (MOOCs) eingehender betrachtet werden, da sie als „die Revolution auf dem Bildungsmarkt“ galten und mit Sicherheit dazu geführt haben, dass diverse Akteure der deutschen Hochschullandschaft diese Innovationswelle genutzt haben, neue Lernszenarien zu etablieren. Im Fokus dieses Kapitels soll deshalb die deutsche Hochschullandschaft stehen sowie die Frage nach den Auswirkungen von MOOCs auf das deutsche Bildungssystem beziehungsweise der Integrierbarkeit von MOOCs im selbigen.

2.1 Entstehung

Die flächendeckende Gründungswelle von Unternehmen in den U.S.A, die MOOCs anboten, kam im Jahr 2012 auf und galt als **disruptive Innovation** auf dem Bildungsmarkt (The New York Times, 2012; Jungermann & Wannemacher, 2015, S. 4). Die Idee frei zugänglicher Bildungsmaterialien fußte dabei auf der **Open Source**-Bewegung der 1960er und 1970er Jahre beziehungsweise der daraus hervorgehenden Bewegung für **Open Educational Resources**, OER, wie in [Abbildung 4](#) dargestellt (Deimann & Vogt, 2015; Chafkin, 2013). Das verbindende Element dieser Bewegungen war u.a. die Idee, Inhalte bzw. Informationen von renommierten Institutionen (u.a. von Ivy League-Universitäten) Interessierten verfügbar zu machen, unabhängig davon, aus welchem Land diese kommen und welches Vorwissen oder welche Abschlüsse sie besitzen (Deimann & Vogt, 2015; Chafkin, 2013; Schulmeister, 2013, S. 20). Wenngleich auch die **MOOC-Pioniere** die Vision verfolgten, den US-amerikanischen Bildungsmarkt zu demokratisieren (Chafkin, 2013; Michler, 2012), stecken hinter MOOCs und MOOC-Plattformen **Geschäftsmodelle** (Schulmeister, 2013, S. 24). Wie Schulmeister 2013 anmerkt, ist das „Open“ in MOOC nicht als altruistisches Motiv oder soziale Bewegung zu werten. Im Vergleich zu OER, welche bspw. erweiterte Nutzungsmöglichkeiten wie die Modifikation und Wiederverwendung von Inhalten erlauben (Pongratz, 2015, S. 35), stehen die Inhalte von MOOCs nach Ablauf des Kurses den Teilnehmenden i.d.R. nicht mehr zur Verfügung (Schulmeister, 2013, S. 21).

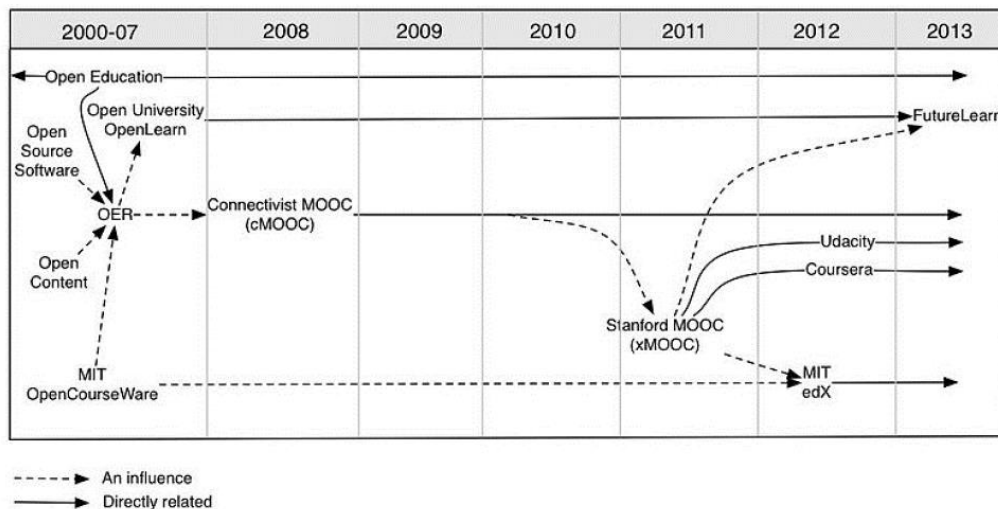


Abbildung 4. Zeitachse der Entstehung bekanntester US-amerikanischer MOOC-Plattformen (Yuan & Powell, 2013, S. 6)

2.2 Geschäftsmodelle und Finanzierungsmöglichkeiten

Den ersten Testpiloten machte Ende 2011 Sebastian Thrun, ehemals deutscher Informatik-Professor an der Stanford University, der seinen Kurs „Introduction to Artificial Intelligence“ gemeinsam mit Peter Norvig, Forschungsdirektor bei Google, komplett frei verfügbar und online anbot. Über 160.000 Studierende aus 190 Ländern waren damals eingeschrieben (Schulmeister, 2013, S. 17). 20.000 Studierende schlossen den Kurs ab (Ong & Grigoryan, 2015; The New York Times, 2012). Interessant war, dass die besten 400 Studierenden, die den Kurs absolvierten, allesamt nicht an der Stanford University eingeschrieben waren (Chafkin, 2013). Im Februar 2012 gründete Sebastian Thrun gemeinsam mit Mike Sokolsky und David Stavens (beide Stanford University) das Unternehmen **Udacity Inc.**, finanziert durch Risikokapital. Das Geschäftsmodell von Udacity Inc. sieht vor, Kurse primär mit einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von renommierten Universitäten zu entwickeln und anzubieten, nicht mit Institutionen an sich (The Chronicle of Higher Education, 2012).

Im April desselben Jahres gründeten Andrew Ng und Daphne Koller, zwei weitere Informatik-Dozierende der Stanford University, mit dem Unternehmen **Coursera Inc.** eine weitere MOOC-Plattform. Das Modell von Coursera Inc. zielt im Gegensatz zu Udacity Inc. darauf ab, Verträge mit zunächst hauptsächlich US-amerikanischen Eliteuniversitäten zu unterzeichnen, die sich bereit erklären, die Plattform zu nutzen und kostenlose Kurse darüber anbieten. Coursera Inc. erhält dabei einen Prozentsatz der Einnahmen (The Chronicle of Higher Education, 2012). Coursera Inc. wurde in den ersten zwei Jahren ebenfalls durch Risikokapital in Höhe von 50 Mio. USD durch private Investoren finanziert (Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 184). Im Laufe der Entwicklung kamen weitere Spitzenuniversitäten außerhalb der U.S.A. hinzu (Schulmeister, 2013, S. 18).

Im selben Jahr gründeten Anant Agarwal, Gerald Sussmann, Chris Terman, Piotr Mitros (allesamt Massachusetts Institute of Technology, MIT) die dritte amerikanische MOOC-Plattform, aber als Non-Profit-Organisation, das sog. **edX-Konsortium** (kurz: edX). Die Anschubfinanzierung von edX erfolgte durch Risikokapital aus Eigenkapital des MIT und der Harvard University in Höhe von 60 Mio. USD sowie durch private Fremdmittel in Höhe von 1 Mio. USD der Bill and Melinda Gates Foundation (Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 184, 185). Dieses Modell der Gründung eines Konsortiums, setzt dabei auf sog. **Content-Syndikation**, d.h. die Mehrfachnutzung von Inhalten (Schulmeister, 2013, S. 19). In diesem Falle sind mit „Inhalten“ die Kursmaterialien bestehender Kurse der teilnehmenden Hochschulen gemeint. Im weiteren Verlauf schlossen sich edX viele weitere Universitäten an, bspw. die University of California Berkeley (Schulmeister, 2013, S. 17). Seit 2017 bietet die RWTH Aachen University als erste

deutsche Hochschule auf edX den sog. **MicroMaster** „Managing Technology & Innovation: How to deal with disruptive change“ auf English an (RWTH Aachen University, 2017). MicroMaster ist eine “trade-mark” von edX.

Tabelle 1. Themenvielfalt (Eigene Darstellung)

Udacity	Coursea	edX	Iversity
Artificial Intelligence	Kunst und Geisteswissenschaften	Architecture	Agrarwissenschaften
Data Science	Wirtschaft	Art & Culture	Architektur
Cloud Computing	Informatik	Biology & Life Sciences	Bildung
Programming and development	Datenverarbeitung	Business & Management	Biologie
Autonomous systems	Informationstechnologie	Chemistry	Biotechnologie
Business	Gesundheit	Communication	Chemie
	Mathematik und Logik	Computer Science	Design
	Persönliche Entwicklung	Data Analysis & Statistics	Digitale Transformation
	Physik und Ingenieurwesen	Design	Geschichte
	Sozialwissenschaften	Economics & Finance	Gesundheit
	Sprachen lernen	Education & Teacher Training	Informatik
		Electronics	Ingenieurwissenschaften
		Energy & Earth Science	Interdisziplinär
		Engineering	Jura
		Environmental Studies	Kommunikationswissenschaften
		Ethics	Kunst
		Food & Nutrition	Management
		Health & Safety	Marketing
		History	Mathematik
		Humanities	Medienwissenschaft
		Language	Medizin
		Law	Philosophie
		Literature	Physik
		Math	Politikwissenschaften
		Medicine	Psychologie
		Music	Sozial- und Gesellschaftswissenschaften
		Philanthropy	Sprachen
		Philosophy & Ethics	Statistik und Datenanalyse
		Physics	Umweltwissenschaften
		Science	Vertrieb
		Social Science	Weiterbildung
			Wirtschaftswissenschaften

Die erste deutsche MOOC-Plattform, **iversity Learning Solutions GmbH**, wurde im Oktober 2013 von Hannes Klöpfer und Jonas Liepmann gegründet (iversity, 2014). Neben einem EXIST-Gründerstipendium wurde die iversity GmbH mit Risikokapital in Höhe von 5 Mio. Euro durch die T-Venture Holding GmbH (seit 2015: Deutsche Telekom Capital Partners Management GmbH) finanziert und konnte so eine zunächst führende Rolle am europäischen Markt einnehmen (Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 184; iversity, 2014). Bereits im ersten Jahr verzeichnete iversity 700.000 Einschreibungen in 51 Online-Kursen und kooperierte bereits mit mehr als 30 Hochschulen wie der Universität Padua, der Berliner Hertie School of Governance oder der RWTH Aachen University (iversity, 2014). Allerdings musste das Unternehmen 2016 Insolvenz anmelden. Daraufhin übernahm der Wissenschaftsverlag Springer Nature, der zum Holtzbrinck-Verlag gehört, die Plattform iversity für eine unbekannte Summe und richtete das Angebot fortan primär für Unternehmen aus (Penke, 2017).

Der MOOC-Hype wurde also durch immenses, öffentliches und privates, Risikokapital ermöglicht (s. [Abbildung 5](#)). Das Phänomen wurde allerdings hauptsächlich auf dem US-Markt beobachtet (Schulmeister, 2013, S. 21; Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 185). Dieser immense Fluss an Risikokapital im Jahr 2012 (auf dem US-Markt) erlaubte es den MOOC-Plattformbetreibern, ihre Produkte schnell am Markt zu platzieren und rasch zu wachsen (Bitkom e.V., 2016, S. 4; Schulmeister, 2013, S. 21).

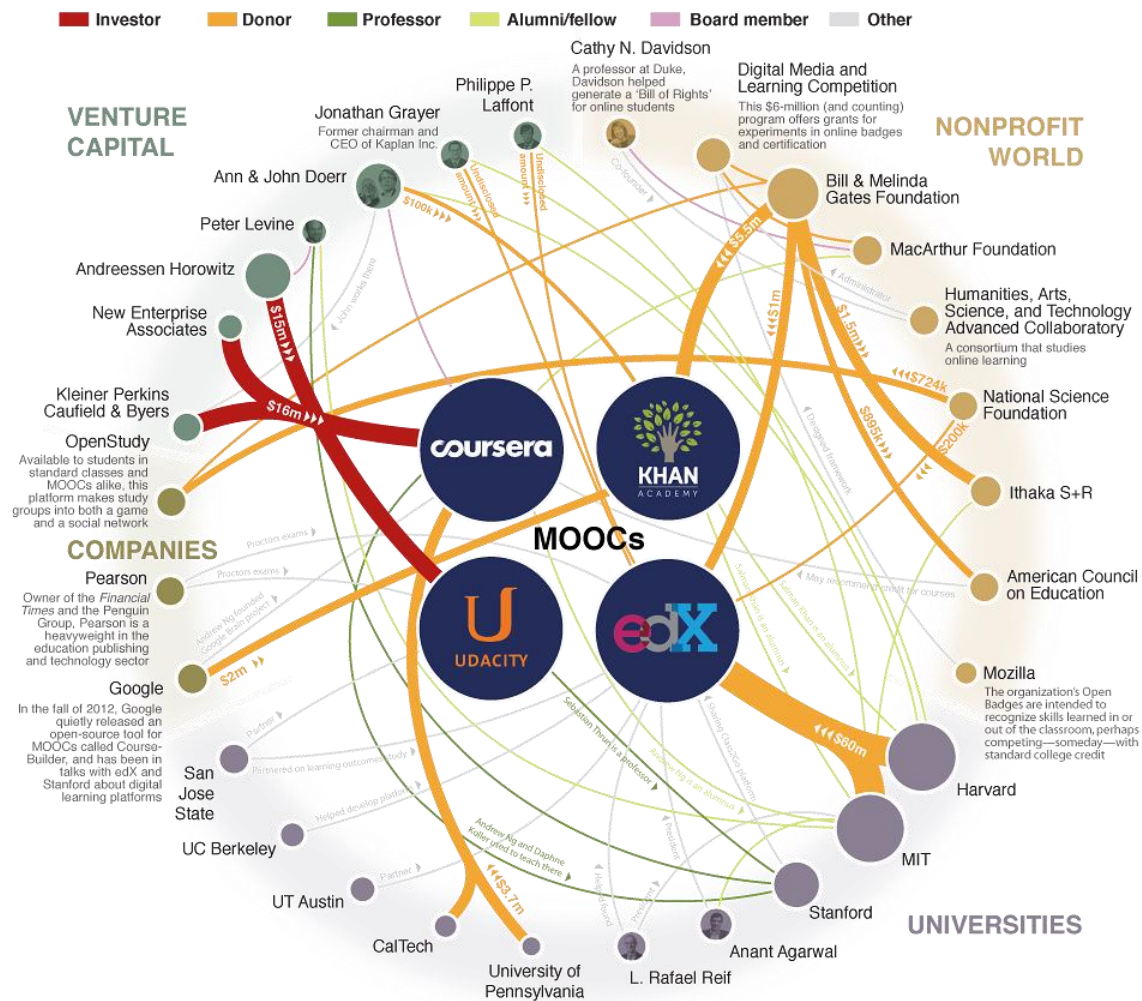


Abbildung 5. Hauptakteure bekannter US-amerikanischer MOOC-Plattformen (The Chronicle of Higher Education, 2013).

2.3 Limitationen in der deutschen Hochschullandschaft

MOOCs, wie wissenschaftliche Weiterbildung allgemein, bieten die Möglichkeit, die **Sichtbarkeit** von Hochschulen und deren **Wettbewerbsfähigkeit** zu erhöhen (Jungermann & Wannemacher, 2015, S. 53) und können in diesem Zusammenhang ebenfalls für Marketingzwecke nützlich sein (s. **Thales-Akademie für Wirtschaft und Philosophie gGmbH**) (Pongratz, 2015, S. 19). In einer 2015 durchgeführten Studie des HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE) im Auftrag der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) wurden Hochschulleitungen und Lehrende von deutschen Universitäten zum Thema „MOOCs an deutschen Hochschulen“ befragt. Diese Studie verdeutlicht hingegen, dass die Effektivität und der Aufwand für die MOOC-Entwicklung „nicht im Verhältnis zum Nutzen“ stehen würde. Außerdem wurde betont, dass „die Zielgruppe der MOOC-Teilnehmenden sehr heterogen sei und so die Didaktik leide“. Auch wenn die befragten Hochschulleitungen und Dozierenden aufgeschlossen gegenüber „Open Online“-Ansätzen sind, zeigt die Studie, dass „Massenveranstaltungen“ eher abgelehnt werden (Jungermann & Wannemacher, 2015, S. 28, 29). Auch die Hochschulrektorenkonferenz positionierte sich 2014 in gleicher Weise und erklärt: „Bei einer flächendeckenden Einführung von MOOCs könnte die Vielfalt der Lehre gefährdet werden. MOOCs allein reichen nicht für eine umfassende Persönlichkeitsbildung aus. Dazu müssen weitere didaktische Komponenten hinzukommen.“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2014, S. 2).

Dennoch führen HRK und HIS-HE an, dass MOOCs im **Blended Learning-Format** eine gewisse qualitative Verbesserung des Bildungsangebots einer Hochschule erzielen könnten. Wichtig wäre, dass MOOCs strukturell mit bestehenden Lehrveranstaltungen verknüpft würden und so reguläre Studierende der Hochschulen vom Angebot profitieren könnten. Bislang weist diese Entwicklung aber noch wenig Dynamik auf (Jungermann & Wannemacher, 2015, S. 53). Interessant wären solche Konstellationen ebenfalls für die Dozierenden. Durch die systematische Miteinbeziehung berufstätiger Studierender erhalten Dozierende Einblicke in die aktuellen Trends und Entwicklungen der für sie relevanten Berufsfelder (Stichwort „**Employability**“). (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 8; Konegen-Grenier, 2019)

Obwohl, wie oben beschrieben, MOOCs Marketingpotential für Hochschulen sowie Synergien für grundlegende Studienprogramme bieten, haben sich MOOCs in Deutschland nicht wie 2012 vermutet verbreitet.

Bildungsmarkt

Generell fällt im deutschsprachigen Raum die Beteiligung von Risikokapitalgebern im Weiterbildungsbereich bzw. in sogenannte „EdTech-Startups“ (Educational Technology Startups) mit circa 4% sehr gering aus (Deutscher Startup Monitor, 2019, S. 27). Hingegen wurden 2016 weltweit beispielsweise über 400 Investitionen in sogenannte EdTech-Startups (EdTech = educational technology) gezählt – mit einem Gesamtvolumen von circa 2,2 Mio. USD, welches hauptsächlich Startups aus den USA, aber auch Startups in Indien sowie China und Großbritannien zu Gute kam. Als „bemerkenswert“ ist in diesem Rahmen der „sprunghafte Anstieg“ in 2016 von großen Investitionen, d.h. Investitionen im Bereich von mehr als 50 Mio. USD, zu nennen (Schmid, 2017).

Ulrich Schmid, Geschäftsführer mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH, fasst das geringe Interesse deutscher Risikokapitalgeber in sogenannte „EdTech“ (Educational Technology) wie folgt zusammen (Schmid, 2017):

1. Der deutsche Bildungsmarkt – zumindest im Schul- und Hochschulsegment – ist „kein **Markt**“ wie beispielsweise in den USA. Außerdem wird Bildung hierzulande als „**öffentliches Gut**“ betrachtet, das kostenlos ist und staatlich reguliert wird. Aus diesem Grund sind Eintrittshürden für neue Angebote hoch. Etwas „offener“ ist laut Schmid hingegen die Ausgangssituation für Unternehmen bzw. Angebote in der beruflichen Weiterbildung.
2. Im deutschsprachigen Raum sind im Vergleich zum angelsächsischen Sprachraum „**keine allzu großen Skaleneffekte**“ zu erwarten, denn deutschsprachige Produkte lassen sich „allenfalls nach Österreich und in die Schweiz verkaufen“.
3. Die „**Exit-Szenarien für die Investoren im Bildungsbereich sind relativ unattraktiv**“, denn auch im Falle hoher Umsätze ist die generelle Anzahl renommierter Bildungsunternehmen in Deutschland, die später als Käufer in Frage kommen, sehr gering.

Finanzierungsmodell

Laut Arbeitskreis „Learning Solutions“ des Bundesverbands Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V (kurz: Bitkom) sehen die Geschäftsmodelle von MOOC-Plattformen nach erfolgreichem Markteintritt in der Regel vor, eigene Einnahmen durch sog. **Freemium-Modelle** zu generieren – also über kostenlose Basisprodukte und kostenpflichtige Vollprodukte (Bitkom e.V., 2016, S. 4). Das bedeutet, dass die meisten Einnahmequellen von MOOCs auf einem erfolgsbasierten Modell fußen, welches eine Finanzierung in erster Linie durch den Verkauf von Kursteilnahmezertifikaten anstrebt (Bitkom e.V., 2016, S. 4; Schulmeister, 2013, S. 24; Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 185). Seit 2018 bietet edX beispielsweise einen kostenlosen „Audit Track“ sowie einen kostenpflichtigen „Verified

Track“ an. Studierende, die sich für den kostenlosen Track entscheiden, haben nur für die Dauer des Kurses Zugang zu den Lernmaterialien und erhalten keinen Abschluss. Im „Verified Track“ haben die Studierenden hingegen Zugriff auf die Prüfungsleistungen, die für den Erwerb eines Zertifikats erforderlich sind (Agarwal, 2018). Die deutsche MOOC-Plattform iversity bietet ebenfalls eine sog. „Upgrade-Funktion“ ihres kostenlosen „Audit Tracks“ an. Bis zum letzten Kapitel eines jeden Kurses haben iversity-Teilnehmende so die Möglichkeit, in die Bezahlversion zu wechseln, um eine Prüfung abzuschließen und ein Zertifikat zu erhalten (iversity, 2020). Für die Finanzierung des laufenden Betriebs greifen die Betreiber also, neben Eigenkapital und akquiriertem Fremdkapital, auf Einnahmen aus der Bereitstellung und Durchführung ihrer MOOCs zurück. In welcher Höhe diese einzelnen Einnahmen die Kosten des laufenden Betriebs decken, ist jedoch nicht öffentlich einsehbar (Franken, Fischer, & Köhler, 2014, S. 185). Fest steht allerdings, dass dieses Geschäftsmodell aufgrund der bekannten hohen Abbrecherquote von MOOCs von rund 85 Prozent nicht wirklich rentabel sein kann (Bitkom e.V., 2016, S. 4; Pongratz, 2015, S. 18). Es wird spekuliert, dass die extrem hohe **Abbruchquote** im Übrigen daran liegt, dass mit Modulhalten und Dozierenden renommierter Universitäten geworben wird. Die MOOCs an sich sind dann aber allein durch die Masse an Teilnehmenden und der damit einhergehenden didaktischen Umsetzung weniger „elitär“. Außerdem unterschätzen Teilnehmende eventuell die Arbeitsbelastung (Schulmeister, 2013, S. 21; Lecturio GmbH, 2016).

Als ein weiterer **Monetarisierungsansatz** für MOOCs wird der **Verkauf von Teilnehmerdaten** kritisch diskutiert, welche die Plattformbetreiber erhalten, indem Teilnehmende dazu animiert werden, einer Datenfreigabe zuzustimmen, um im Gegenzug beispielsweise personalisierte Angebote zu erhalten. Dieses Modell sei laut Bitkom in Deutschland aufgrund der Datenschutzbestimmungen nicht realisierbar (Bitkom e.V., 2016, S. 4; Hochschulrektorenkonferenz, 2014, S. 3). „Die Hochschulrektorenkonferenz, HRK, lehnt [...] im Zusammenhang mit Online-Lehre, insbesondere bei der Implementierung von MOOCs, die Verwendung von Lernprofilen für kommerzielle Zwecke ausdrücklich ab“ und benennt diese Finanzierungsmodelle als „problematisch“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2014, S. 3).

Formatvielfalt

Eine weitere Limitation für MOOCs als „Standard auf dem Bildungsmarkt“ liegt wahrscheinlich an der Formatvielfalt. Der Hamburger Pädagogik-Professor Rolf Schulmeister beschrieb das rasch angestiegene Angebot an MOOC-Kursen und Kursformaten in 2012 und 2013 als „unübersichtlich“. Auch ein thematischer Vergleich zwischen MOOCs sei nur „bedingt möglich“ (Schulmeister, 2013, S. 17, 19). Er prognostizierte 2013, dass, wenn die Entwicklung so weiter gehe, „ein unübersichtlicher Markt entstehe, da es keine Instanz gibt, die für Transparenz und Vergleichbarkeit sorgt“ (Schulmeister, 2013, S. 20).

Ein Beispiel für die Formatvielfalt sind die sog. **Micro credentials**. Während edX **MicroMaster** anbietet, heißt das Pendant bei Coursera **MasterTrack** (vgl. [Abbildung 6](#)) Mit beiden Formaten sind Programme auf Master-Niveau gemeint, die aus Online-Lehrveranstaltungen bestehen, welche von teilnehmenden Universitäten in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Plattform angeboten werden (Online Bildung, 2019). In dieser Kooperation ist die Universität für Inhalt und Lehre der Kursinhalte zuständig und die jeweilige Plattform für die Bereitstellung der technischen Infrastruktur (Edukatico, 2020). Diese Programme gelten also als „akademischer“ im Vergleich zu „herkömmlichen“ MOOCs (Online Bildung, 2019). Sie können als Vorbereitung auf einen vollen Masterstudiengang genutzt werden, denn erfolgreich absolvierte MicroMasters oder MasterTracks können i.d.R. auf einen vollen Masterstudiengang angerechnet werden. Die Anrechnung des Abschlusses erfolgt typischerweise durch die kooperierende Universität oder Hochschule. Die Anzahl der Credits variiert je nach Programm (Online Bildung, 2019).

Vergleich Edx MicroMaster und Coursera MasterTrack		
	EdX MicroMaster	Coursera MasterTrack
Programme	51	3
Programm Dauer	5-14 Monate	4-7 Monate
Anrechenbar als Studienpunkte	Ja	Ja
Preis	540\$ bis 1.500\$	2.000\$, 2316\$, 3.474\$
Bezahlung in Raten	Nein	4 Monats Raten
Finanzieller Zuschuss	Nur auf Anfrage	Nur auf Anfrage
Kurse einzeln erwerbbar	Ja	Nein
Kostenloses ansehen der Kurse	Ja	Nein

Abbildung 6. Unterschiede zwischen dem „MicroMaster“ von edX und dem „MasterTrack“ von Coursera (Online Bildung, 2019).

Die RWTH Aachen University war die erste deutsche Universität, die mit einer MOOC-Plattform kooperierte. Seit 2017 bietet sie auf edX den MicroMaster „Managing Technology & Innovation: How to deal with disruptive change“ in Englisch an. Dieser besteht aus mehreren, aufeinander aufbauenden, prüfungspflichtigen Masterkursen, welche nach eigener Aussage im Rahmen eines vollwertigen Masterstudiums an einer Hochschule angerechnet werden können (RWTH Aachen University, 2017).

- └ 6-Wochen Kurse (Module?) (edX Inc., 2020)
- └ 6 Kurse Total im Programm (edX Inc., 2020)
- └ Kosten gesamt: 1194 USD = 1057 EUR (2020: 1074 USD = 950 EUR) (edX Inc., 2020)

Darüber hinaus stellt sich bei MOOCs die Frage, was die spezifischen didaktischen Qualifikationen eines „Kurses“ sind. In diesem Zusammenhang geht es um Fragen nach „Umfang“, „Niveau“, „Leistungsnachweisen“, „Feedbackmechanismen“ sowie „Kurslaufzeit“. Dieser Kritikpunkt wird besonders im Zusammenhang mit den überdurchschnittlich großen Abbruchquoten von 85 Prozent diskutiert (Pongratz, 2015, S. 18).

- └ cMOOCs: (c für connectivism) Hier steht die Gemeinschaft der Lernenden im Vordergrund, die die Kursinhalte zusammen gestalten, d.h. hier stehen kollaborative Gestaltungselemente im Vordergrund (Pongratz, 2015, S. 17). Sie haben den Charakter eines Workshops
- └ xMOOCs: (x für extension) Diese Kurse haben oft definierte Lernziele und bei erfolgreichem Abschluss dieser Art von Kursen erhalten die Teilnehmenden i.d.R. ein Zertifikat (Pongratz, 2015, S. 17).

2.4 Fazit

Der MOOCs-Hype im Jahr 2012 wird zu Recht als disruptive Innovation auf dem globalen Bildungsmarkt geführt. Angetrieben wurde diese Innovation von der Intention, Bildungsgüter einer breiten Masse zugänglich zu machen. Diese Innovation ist in der deutschen Hochschullandschaft nur mäßig angelaufen. Zentrale Limitationen sind die Frage der Finanzierung, die Vielfalt solcher Angebote sowie die deutsche Hochschullandschaft an sich.

Wenngleich einige Hochschulen MOOCs entwickelt haben und weiterhin anbieten, hat sich die Innovation in Deutschland nicht als disruptiv entpuppt. Sie hat den Bildungsmarkt zwar nicht revolutioniert, dennoch aber geprägt, indem sie eine wesentliche Rolle bei der Öffnung und Digitalisierung von Bildungsangeboten an deutschen Hochschulen eingenommen haben. Im folgenden Kapitel soll darauf weiter eingegangen werden.

3 Fallbeispiele

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, konnte sich das Phänomen MOOCs seit 2012 weder flächendeckend noch prominent in der deutschen Hochschullandschaft etablieren. Dennoch haben sie der Diskussion um flexible Lernformate und wissenschaftliche Weiterbildung Aufwind verschafft.

In diesem Kapitel werden nun sehr unterschiedliche Fallbeispiele vorgestellt, die exemplarisch die Entwicklung von Modellen und Formaten – jenseits von MOOCs – darstellen. Im Fokus stehen dabei die Etablierung sowie Vielfalt an Ausprägungsformen von Weiterbildungsangeboten.

3.1 oncampus GmbH Lübeck

Die oncampus GmbH mit Sitz in Lübeck wurde 2003 durch Professor Rolf Granow an der Technischen Hochschule Lübeck (TH Lübeck), jetzt Leiter des [Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschulen](#), gegründet und anfänglich auch als Geschäftsführer geleitet (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 25; Technische Hochschule Lübeck, 2018). Zuvor war Granow Leiter des Instituts für Lerndienstleistungen der TH Lübeck und hat in diesem Rahmen ein bundesweit anerkanntes E-Learning-Angebot entwickelt (Technische Hochschule Lübeck, 2018). Mittlerweile ist Andreas Dörich Geschäftsführer (oncampus, 2020).

Als hundertprozentige Tochter der TH Lübeck ist die oncampus GmbH rechtlich eigenständig und agiert als unabhängiges Unternehmen „frei am Markt“ (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 24). Das bedeutet auch, dass oncampus über keinerlei Grund- oder Haushaltsfinanzierung und i.d.R. auch nicht über Drittmittel aus Fördergeldern verfügt. Sämtliche Ausgaben und Investitionen werden zu 100% aus freien Einnahmen (eigenen Mitteln) finanziert (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 26).

Für die Personalstruktur bedeutet die Unabhängigkeit von der TH Lübeck, dass oncampus ihre Personalentwicklung weitgehend ohne Einwirkung der TH Lübeck gestalten kann (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 25). Dieses ermöglicht beispielsweise auch, dass alle Stellen für Daueraufgaben grundsätzlich unbefristet besetzt werden, um eine gewisse Kontinuität gewährleisten zu können (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 26). Dennoch gehört die Personalplanung zu den größten Herausforderungen der oncampus GmbH, da verfügbare Mittel nicht vollständig planbar sind. Über den Aufbau finanzieller Rücklagen wird versucht, dieser Problematik entgegenzuwirken. Außerdem wird verstärkt in das interne Wissensmanagement sowie in den Know-How-Aufbau von Einzelpersonen investiert, um etwaigen Personalverlust abfedern zu können. Diese Herausforderungen konnten seit der Gründungsphase erheblich abgemildert werden. Die Breite des entwickelten Angebots wird in diesem Zusammenhang als **Resilienzfaktor** erwähnt (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 26). 2018 haben insgesamt 33 Personen (ca. 22 VZÄ) bei oncampus gearbeitet (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 24), Mitte Juli 2020 sind es laut Webseite 70 Personen (oncampus, 2020).

Oncampus bietet sowohl wissenschaftliche als auch nicht-akademische Weiterbildung sowie berufsbegleitende Studiengänge an. Diese werden in Kooperation mit verschiedenen Einrichtungen konzipiert und durchgeführt (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 24). 2018 waren 650 berufsbegleitende Studierende in den Online-Studiengängen eingeschrieben sowie 75.000 Teilnehmende in anderen Weiterbildungsangeboten (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 25).

Alle Formate werden im E-Learning-Format angeboten, dazu gehören MOOCs, Selbstlernkurse, betreute Kurse (zertifiziert von der Zentralstelle für Fernunterricht, ZFU), Webinare, Studiengänge, Selbstlernmaterialien.

Die Kurse haben dabei unterschiedliche Abschlüsse und auch damit einhergehende Kosten sowie Längen:

- └ Bachelor: 2200,- bis 2700,- EUR; 6-7 Semester
- └ Master: 1440,- bis 10.000,- EUR; 4 Semester
- └ Hochschulzertifikat: 0,- bis 1060,- EUR; 4 Wochen bis 6 Monate
- └ Weiterbildungszertifikat: 0,- bis 600,- EUR; 2 Wochen bis 6 Monate
- └ Badges: 0,- bis 50,- EUR; 1h bis 6 Monate

Oncampus deckt ein breites Spektrum an Fächern und Inhalten ab:

Tabelle 2: Weiterbildung bei Oncampus nach Fächern (eigene Zusammenstellung)

Bachelor-Niveau:	Master-Niveau:	Andere Weiterbildungsformate:
Betriebswirtschaftslehre	Betriebswirtschaftslehre	Medizintechnik
Fahrzeugtechnik	Wirtschaftsinformatik	Informatik
Maschinenbau	Medieninformatik	Management
Medieninformatik	Industrial Engineering	Online-Medien
Regenerative Energien		Soft Skills
Wirtschaftsingenieurwesen		Technik
Wirtschaftsinformatik		Tourismus
		Wirtschaft

Seit 2003 ist oncampus Service-Provider des 2001 gegründeten [Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule](#) (oncampus, 2020). Darüber hinaus gaben oncampus sowie die Technische Hochschule und die Universität in Graz im Frühjahr 2015 die Gründung des gemeinsamen MOOChub bekannt (Muuß-Merholz, 2015; oncampus, 2020). Diese Gründung ist vielmehr ein Zusammenschluss der bis dato – im deutschen Sprachraum – größten Portale für Online-Kurse (Muuß-Merholz, 2015) mit dem Ziel, Synergien zu nutzen, wie beispielsweise Interessierten ein größeres Kursangebot anbieten zu können (oncampus, 2020).

3.2 Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule

Der Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (kurz: VFH) ist ein Verbund aus 13 Fachhochschulen aus Deutschland und der Schweiz (Auflistung s. Anhang). Gemeinsam bieten sie derzeit 7 akkreditierte Bachelorstudiengänge und 4 akkreditierte Masterstudiengänge an (Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, 2020). Alle Lehrinhalte sowie die Kursbetreuung werden von den Fachhochschulen gemeinsam genutzt. Der Vorteil des Verbundes soll sein, dass „durch die gemeinsame Arbeit ein höheres Qualifikationsniveau erreicht wird, als es jeder einzelnen Hochschule möglich wäre“ (Wolf, 2018).

Der VFH geht aus dem Bundesleitprojekt „Virtuelle Fachhochschule“ hervor, welches von 1999 bis 2004 eine Anschubfinanzierung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Höhe von circa 21 Mio. Euro erhielt (Mindt, 2001). Offiziell gegründet wurde die VFH 2001 unter maßgeblicher Beteiligung von Prof. Rolf Granow, Professor an der TH Lübeck sowie ehemals Leiter der [oncampus GmbH Lübeck](#) (Wolf, 2018). Die Technische Hochschule Lübeck war für die Gründung der VFH also die „treibende Kraft“, deren 2003 entstandene Tochtergesellschaft [oncampus GmbH Lübeck](#) nun seit 2003 als Service-Provider die Administration des Lernmanagementsystems für den VFH übernimmt (Wolf, 2018).

Der VFH ist eine rein „virtuelle Organisation“, das bedeutet ein Verbund von bereits existierenden Fachhochschulen, die gemeinsam Online-Studienangebote bereitstellen (Mindt, 2001). Studierende der

Virtuellen Fachhochschule immatrikulieren sich bei einer der beteiligten Fachhochschulen (Wolf, 2018; Mindt, 2001). Jede Fachhochschule ist für die Betreuung ihrer Studierenden im Netz und in den ergänzenden Präsenzphasen, für die Durchführung der Prüfungen und die Verleihung von Abschlüssen zuständig und eigenverantwortlich (Mindt, 2001).

Das Studium wird online absolviert und beträgt in Regelstudienzeit 6 Semester. Studierende zahlen je Kurs und Studienhalbjahr 78 Euro für besondere Dienstleistungen im Online-Studium, egal ob Bachelor- oder Masterstudium. Bei einem 6-semesterigen Studiengang mit maximal 33 Kursen ergibt sich also eine Summe von 2340 Euro zzgl. Semester- und Studiengebühren der anbietenden Hochschulen sowie Reisekosten für Teilnahme an Präsenzphasen (Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, 2020).

Der Master Industrial Engineering kann als konsekutiver Master oder als weiterbildender Master studiert werden. Der Unterschied besteht in den Zugangsvoraussetzungen. Beim weiterbildenden Masterprogramm werden ein erfolgreich abgeschlossenes, erstes berufsqualifizierendes Studium in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang mit mindestens 180 ECTS vorausgesetzt sowie ein Jahr Berufserfahrung in einem entsprechenden Fachgebiet. Zusätzlich ist ein Nachweis über ausreichende Englisch-Kenntnisse zu erbringen (TOEFL, IELTS oder FCE). Die Studiendauer für das weiterbildende Masterprogramm beträgt 2 Semester (Vollzeit); in Teilzeit entsprechend länger. Die Kosten belaufen sich auf 9900 Euro (inkl. der Masterarbeit), die in 36 Monatsraten à 275 Euro gezahlt werden können. Auch hier kommen noch Semester- und Studiengebühren der anbietenden Hochschulen sowie Reisekosten für Teilnahme an Präsenzphasen hinzu (Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, 2020).

Tabelle 3: Studienangebot im Überblick (Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, 2020)

Bachelor-Niveau:	Master-Niveau:
Betriebswirtschaftslehre B.A.	Betriebswirtschaftslehre M.A.
Fahrzeugtechnik B.Sc.	Wirtschaftsinformatik M.Sc.
Maschinenbau B.Sc.	Medieninformatik M.Sc.
Medieninformatik B.Sc.	Industrial Engineering M.Sc.
Regenerative Energien B.Sc.	
Wirtschaftsingenieurwesen B.Eng.	
Wirtschaftsinformatik B.Sc.	

Im März 2010 ist die VFH eine Kooperationsvereinbarung mit der [Virtuelle Hochschule Bayern](#) eingegangen. Ziel dieser Kooperation ist die gemeinsame Entwicklung neuer Angebote sowie die gegenseitige Verfügbarkeit bestehender Angebote für Studierende beider Hochschul-Verbünde (Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule, 2020).

3.3 Virtuelle Hochschule Bayern

Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) ist ein Verbund aus 12 Universitäten und 19 Hochschulen aus Bayern (Auflistung s. Anhang), welcher 2000 gegründet wurde (Virtuelle Hochschule Bayern, 2020). Der Präsident der vhb ist seit Gründung Prof. Godehard Ruppert, Präsident der Universität Bamberg (Wittenhorst, 2019). Der Geschäftssitz der vhb ist ebenfalls in Bamberg (Martin, 2020).

Seit der Gründung bietet die vhb kostenfreie, digitale Kurse an. Möglich ist das kostenfreie Angebot durch eine jährliche staatliche Förderung in Höhe von 6 Mio. Euro. Nach eigenen Angaben haben alleine im Studienjahr 2018/19 62.000 Studierende über 182.000 Kursbelegungen vorgenommen (Wittenhorst, 2019; Martin, 2020). Durch den Ausbruch der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 haben sich „die

Studierendenzahlen zum Vorlesungsstart am 20. April 2020 verdoppelt und die Kursbelegungen erreichten 250% des Vorjahresniveaus“ (Martin, 2020).

Alle Kurse werden von Dozierenden einer der Verbundhochschulen entwickelt und sind über Hochschulgrenzen hinweg nutzbar (Virtuelle Hochschule Bayern, 2020).

Die vhb bietet Interessierten drei verschiedene Möglichkeiten an, ihr Angebot zu nutzen:

CLASSIC vhb

- └ Die CLASSIC vhb sind curriculare Kursprogramme, die lediglich immatrikulierten Studierenden der Verbundhochschulen zur Verfügung stehen. Diese können über die Kurse ECTS-Punkte für ihr Studium erwerben. Das Fächerspektrum ist sehr breit und reicht von Geistes- und Kulturwissenschaften über Naturwissenschaften bis hin zu Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften – insgesamt werden 15 Fächergruppen angeboten (Virtuelle Hochschule Bayern, 2020; Martin, 2020). Die Prüfungsordnungen der Studiengänge der Verbundhochschulen regeln, ob ein vhb-Kurs angerechnet werden kann oder nicht. Das Angebot ist kostenfrei (Virtuelle Hochschule Bayern, 2020). Laut Ingrid Mayer, vhb-Geschäftsstelle, auf e-teaching.org liegt die Prüfungsquote bei mehr als 50%. Studierende, die nicht an einer Prüfung teilnehmen, nutzen die Kurse zur „zusätzlichen Übungsmöglichkeit oder zur Wissensergänzung“ (Martin, 2020).

OPEN vhb

- └ Die OPEN vhb-Kurse sind nicht-curriculare Angebote, die sich an alle interessierten Personen richten, gleichweg ob diese an einer Verbundhochschule eingeschrieben sind oder nicht (OPEN vhb, 2020). Laut Prof. Ruppert sind Schüler und Abiturienten eine zentrale Zielgruppe für das OPEN-Angebot (Wittenhorst, 2019). Diese sollen die Möglichkeit erhalten, einen Einblick in die Hochschullehre in Bayern zu bekommen sowie sich Wissen auf Hochschulniveau anzueignen (OPEN vhb, 2020). Das OPEN vhb-Angebot wurde laut eigenen Angaben bereits von mehr als 32.000 Nutzenden aus über 100 Ländern (von Argentinien bis Usbekistan über Finnland und Südafrika) genutzt. Die Themen erstrecken sich auf Unternehmensführung, Pflanzenschutz, Deutsch als Fremdsprache oder den Umgang mit Stress. Laut Bernd Sibling, bayerischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst, soll mit dem OPEN vhb-Angebot „mehr Bildungsgerechtigkeit“ geschaffen werden (Martin, 2020)

SMART vhb

- └ Das SMART-Angebot ist ein Repositorium für Dozierende der Verbundhochschulen. Diese können die rund 800 digitalen Lerneinheiten im Blended Learning-Format kostenfrei für ihre Präsenzlehre nutzen (Martin, 2020).

3.4 Deutsche Universität für Weiterbildung Berlin

Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) wurde im Oktober 2008 von der Freien Universität Berlin und der Ernst Klett Aktiengesellschaft (Klett-Gruppe) gegründet und durch eine paritätische Anschubfinanzierung in Höhe von 5 Mio. Euro finanziert (SPIEGEL, 2013). Die DUW Berlin war die erste staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität (ohne Promotionsrecht) in Deutschland (Der Fernuni Vergleich, 2020) und gilt als Beispiel für ein sogenanntes „Public private Partnership“ (Freie Universität Berlin, 2009; Wette, 2006). Die Gründung wurde damals in enger Abstimmung mit Klaus Wowereit, zur Zeit der Gründung Regierender Bürgermeister von Berlin, geplant (Wette, 2006). Die DUW-Gründungspräsidentin war die österreichische Wirtschaftswissenschaftlerin Prof. Ada Pellert (Freie Universität Berlin, 2009).

Die Betreiber hatten eine Startphase von fünf bis sieben Jahren eingeplant, gaben allerdings, laut SPIEGEL, „frühzeitig auf“ (SPIEGEL, 2013). Wenige Jahre nach der Gründung wurde die DUW Berlin im Mai 2013 zu einem Symbolpreis von einem Euro an die private Business School Steinbeis-Hochschule verkauft. Als Grund hierfür wurde von den Betreibern „betriebswirtschaftliche Misserfolge“ genannt (SPIEGEL, 2013). Prof. Dieter Lenzen, zur DUW-Gründung Präsident der FU Berlin, kommentierte das

abrupte Ende der DUW Berlin wie folgt: „Für die Weiterbildung braucht man einen langen Atem. Damals sei nicht absehbar gewesen, dass wegen der Finanzkrise Unternehmen an der Weiterbildung sparen würden.“ (SPIEGEL, 2013). Das MBA-Journal schreibt 2013, dass „nur 256 Teilnehmer, die 15.600 Euro für das Masterstudium zahlen, zu wenig [seien], um sich aus den Studiengebühren finanzieren zu können“ (Schwertfeger, 2013).

Das Lehr- und Forschungsprofil der DUW konzentrierte auf folgende Bereiche: Wirtschaft und Management, Bildung, Gesundheit, Kommunikation.

Das Profil richtete sich an Berufstätige. Das Ziel der DUW war es, Studierenden zu ermöglichen, Beruf und Weiterbildung verbinden zu können. Masterstudiengänge wurden beispielweise in einer Kombination aus Selbststudium, Online-Kursen und Präsenzseminaren in Berlin angeboten und waren so konzipiert, dass sie in zwei Jahren absolviert werden konnten (Freie Universität Berlin, 2009). Folgende staatlich anerkannte Masterstudiengänge standen zur Auswahl (Der Fernuni Vergleich, 2020):

- └ General Management (MBA)
- └ Compliance (M.A)
- └ Sicherheitswirtschaft und Unternehmenssicherheit (M.A)
- └ Bildungs- und Kompetenzmanagement (M.A)
- └ Drug Research and Management (M.Sc.)
- └ European Public Affairs (M.A)

Darüber hinaus bot die DUW folgende Zertifikatsprogramme an, die auf zwei bis acht Monate ausgerichtet waren (Der Fernuni Vergleich, 2020):

- └ Organisations- und Personalentwicklung
- └ Führungskompetenz
- └ Personal Skills
- └ Interkulturelle Kommunikation

3.5 Mannheim Business School

Die Mannheim Business School gGmbH wurde 2005 gegründet und ist eine Ausgründung der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim. Die Eigentümer sind die Prechel-Stiftung (75%) sowie die Universität Mannheim (25%); die Einlagen verteilen sich entsprechend (Handelsblatt, 2005). Der Präsident der Mannheim Business School ist der Betriebswirtschaftler Prof. Jens Wüstemann. Vorsitzender des Kuratoriums ist Kurt Bock, Vorstandsvorsitzender der BASF (Informationsdienst Wissenschaft e. V., 2005).

Gegründet wurde die Mannheim Business School, um den beiden MBA-Programmen der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim „The European MBA“ sowie des „ESSEC & MANNHEIM Modular Executive MBA“ „ein gemeinsames Dach“ zu geben (Handelsblatt, 2005).

2008 erreichte die Mannheim Business School als erste Weiterbildungsinstitution im deutschsprachigen Raum die sogenannte „Triple Crown“, das heißt eine Mehrfachakkreditierung durch die drei renommiertesten internationalen Agenturen für Business Schools: der Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), der Association of MBAs (AMBA) sowie dem European Quality Improvement System (EQUIS). Nur circa 1 Prozent aller Business Schools weltweit können diese dreifache Akkreditierung vorweisen. Die „Triple Crown“ kostet rund 86.000 Euro sowie jährlich weitere 13.000 Euro an Mitgliedsbeiträgen und ist – je nach Zertifikat – alle drei bis fünf Jahre zu erneuern. Ingo Bayer, Geschäftsführer der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim, sagt gegenüber der Süddeutschen Zeitung, dass die Dreifachakkreditierung „wichtig für die internationale Sichtbarkeit sei, denn viele internationale Studierende achten auf dieses Gütesiegel“. Laut Liane Weitert, Kommunikationsleiterin der Fakultät für Betriebswirtschaftslehre der Universität Mannheim, ist „die Triple Crown entscheidend für Kooperationen mit anderen Business Schools“. Beispielsweise haben sich seit der

Dreifachakkreditierung die Partnerschulen der BWL-Fakultät von circa 100 auf mehr als 200 verdoppelt. Außerdem müssen Mannheimer Studierende, die an einer US-amerikanischen Partnerschule einen Auslandsaufenthalt absolvieren möchten, keine Studiengebühren im Ausland zahlen (Haerdle, 2018).

Der Fokus der Weiterbildungsprogramme liegt seit Beginn auf der Betriebswirtschaftslehre. Es werden mittlerweile folgende englischsprachige MBA-Studiengänge angeboten, welche sich sowohl an (1) leitende Angestellte und Geschäftsführer als auch an (2) junge Berufstätige richten:

Angebote für leitende Angestellte und Geschäftsführer:

└ *Mannheim Executive MBA*

Dieses Programm hat eine Dauer von 18 Monaten und wird berufsbegleitend studiert, wobei die Kurse „en bloc“, d.h. am Wochenende stattfinden. Zugangsvoraussetzung ist eine einschlägige 8-jährige Berufserfahrung mit disziplinarischen und/oder budgetären Verantwortlichkeiten.

└ *ESSEC & Mannheim Executive MBA*

Dieses Programm wird gemeinsam mit der École Supérieure des Sciences Économiques et Commerciales (ESSEC) in Paris angeboten. Die Dauer des Programms beträgt ebenfalls 18 Monate. Das Programm ist modular aufgebaut und wird berufsbegleitend studiert. Als Zugangsvoraussetzung gelten ebenfalls eine einschlägige 8-jährige Berufserfahrung mit disziplinarischen und/oder budgetären Verantwortlichkeiten (Mannheim Business School, 2020).

└ *Mannheim & Tongji Executive MBA*

Dieser MBA wird gemeinsam mit der Tongji University in Shanghai angeboten und soll die Wirtschaftsbeziehungen mit China fördern. Die Dauer des Programms beträgt ebenfalls 18 Monate. Das Programm ist modular aufgebaut und wird berufsbegleitend studiert. Als Zugangsvoraussetzung gelten ebenfalls eine einschlägige 8-jährige Berufserfahrung mit disziplinarischen und/oder budgetären Verantwortlichkeiten (Mannheim Business School, 2020).

Die Kosten der Executive MBAs (EMBA) belaufen sich auf 49.500 Euro sowie eine Bewerbungsgebühr von einmalig 150 Euro. Laut Webseite wird ein Frühbucherrabatt von 2500 Euro gewährt (Mannheim Business School, 2020).

Laut MBA-Journal ist das Erfolgsrezept für Executive MBAs der Fokus auf China. Im Financial Times Ranking von 2019 sind sieben der zehn Spitzen-Executive MBAs von Programmen besetzt, die entweder von einer chinesischen Business School oder in Kooperation mit einer solchen durchgeführt werden (Schwertfeger, 2018; Financial Times, 2019)

Angebote für junge Berufstätige

└ *Mannheim MBA*

Dieser MBA kann entweder in Voll- oder in Teilzeit in 12 bzw. 24 Monaten studiert werden. Zugangsvoraussetzung sind eine 3-jährige qualifizierte Berufserfahrung und mindestens ein Bachelorstudium mit überdurchschnittlichem Abschluss sowie internationale Erfahrung. Die Kosten belaufen sich auf 39.500 Euro; dazu kommt eine Bewerbungsgebühr von 130 Euro. Eine erste Anzahlung in Höhe von 8.500 € ist eine Woche nach Immatrikulation fällig. Darüber hinaus sollten 50% der Studiengebühren vor Programmbeginn bezahlt werden. Es besteht des Weiteren die Möglichkeit, eine Ermäßigung von 500 € zu erhalten, wenn die Studiengebühren im Voraus bezahlt werden. Außerdem werden zwei Frühbucherrabatte von 3000 bzw. 1000 Euro angeboten (Mannheim Business School, 2020).

└ *Mannheim Master in Management Analytics*

Dieser Master of Arts richtet sich an junge Berufstätige, hat eine Dauer von 30 Monaten und wird zur Hälfte in Deutsch gehalten. Das Programm ist ebenfalls modular aufgebaut und wird in Teilzeit berufsbegleitend studiert. Die Kosten belaufen sich auf 28.000 Euro exklusive einer Bewerbungsgebühr von 99 Euro. Es besteht die Möglichkeit eines Frühbucherrabatts von 1500 Euro (Mannheim Business School, 2020).

- └ *Mannheim Master of Accounting & Taxation*
Dieser Master of Science dauert 3 Jahre und richtet sich ebenfalls an junge Berufstätige und wird teilweise auf Deutsch gehalten. Der Wirtschaftsprüfungsteil des Studiengangs ist von der Agentur für Qualitätssicherung von Studiengängen akkreditiert, wodurch es ermöglicht wird, das Berufsexamen unmittelbar nach Studienabschluss in verkürzter Form abzulegen. Die Kosten belaufen sich auf 25.000 Euro (Mannheim Business School, 2020; KMPG International, 2020).
- └ *Mannheim Master of Applied Data Science and Measurement*
Dieser Master of Science dauert ebenfalls 3 Jahre und richtet sich an junge Berufstätige mit mindestens einem Bachelor-Abschluss, die sich im Bereich „Data Sciences“ weiterbilden möchten. Die Kosten belaufen sich auf 25.000 Euro (Mannheim Business School, 2020).

Des Weiteren bietet die Mannheim Business School mehrtägige Management-Intensivkurse und Weiterbildungsprogramme für Unternehmen an (Mannheim Business School, 2020).

3.6 Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung

Die Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung (FRAUW) wurde 2010 durch die Universität Freiburg und die Private Hochschule Freiburg mit einer Probezeit von zunächst zwei Jahren gegründet. Nach erfolgreicher Evaluation wurde die FRAUW 2015 als zentrale Einrichtung, in Form einer Stabsstelle, innerhalb der Universität Freiburg verstetigt (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 28). Möglich wurde die Gründung der FRAUW auch dadurch, dass die Universität Freiburg bereits 2009 beschlossen hatte, „wissenschaftliche Weiterbildung als integralen Bestandteil ihrer Entwicklungsstrategie im Bereich Studium und Lehre zu positionieren“. Dabei ging es von Anfang an um die Schaffung von „Freiräumen für die Weiterbildung“, das Vorhaben bewegte sich somit außerhalb des bestehenden Bildungsauftrags der Universität und damit auch außerhalb der staatlichen Grundfinanzierung. Anschubfinanzierung erhielt das Projekt FRAUW durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (Besters-Dilger & Neuhaus, 2015, S. 9, 10).

Die Dienst- und Rechtsaufsicht über die FRAUW hat das Rektorat der Universität Freiburg inne (Universität Freiburg, 2020). Alle Weiterbildungsangebote werden darüber hinaus von der Servicestelle E-Learning des Universitätsrechenzentrums hinsichtlich Didaktik und Technik betreut und beraten (Fényes & Glaubitz, 2016, S. 20; Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 29). Jan Ihwe ist derzeit Leiter der Stabsstelle „Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung“ an der Universität Freiburg (Universität Freiburg, 2020).

Die FRAUW gliedert sich in drei Abteilungen:

- └ *Zentrum für Schlüsselqualifikationen (ZfS)*
Das ZfS bietet fakultätsübergreifende Lehrprogramme im Bereich überfachliche berufsfeldorientierte Kompetenzen (BOK) für Bachelorstudierende (Fokus Jura-Studierende) sowie das Orientierungspraktikum (OSP) für Lehramtsstudierende an. Mit 400 Lehrveranstaltungen und circa 6.500 Teilnehmenden pro Jahr zählt das ZfS zu größten Lehreinheiten der Universität Freiburg. Das praxisorientierte Lehrangebot wird von mehr als 250 Expertinnen und Experten aus der Wirtschaft unterstützt (Universität Freiburg, 2020).
- └ *Interne Fort- und Weiterbildung (IWB)*
Die IWB richtet sich an Beschäftigte der Universität Freiburg mit einem vielfältigen Programm zur beruflichen Weiterbildung, wie beispielsweise die Zertifikate „Professionelles Office-Management“ oder „Interkulturelle Kompetenz“ sowie ein „Coaching für Führungskräfte der zentralen Verwaltung“ (Universität Freiburg, 2020). Außerdem bietet die IWB verschiedene Selbstlernkurse, von Sprachen über EDV oder Kommunikation.
- └ *Wissenschaftliche Weiterbildung (WissWB)*

Die WissWB richtet sich an externe Berufstätige – egal aus welchen Tätigkeitsfeldern. Die Angebote sind entsprechend berufsbezogen konzipiert und interdisziplinär (Universität Freiburg, 2020). Die Angebote der WissWB sind im Blended-Learning-Format angelegt (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 29). Der Aufbau der Weiterbildungsformate funktioniert, laut eigener Aussage, nach einem „Baukasten-Prinzip“; das bedeutet, dass die Angebote modular aufgebaut sind und somit untereinander angerechnet werden können. Angelehnt an das „Schweizer Modell“ können so je nach belegten Einheiten unterschiedliche Abschlüsse erzielt werden, die alle am ECTS-System ausgerichtet sind (Dudeck, Ihwe, & Fényes, 2015, S. 13):

- └ Diploma of Advanced Studies (DAS): 10 ECTS
- └ Certificate of Advanced Studies (CAS): 30 ECTS
- └ Master of Advanced Studies (MAS): 60 ECTS

An der FRAUW sind sowohl Planstellen als auch sogenannte Stellenhülsen, die „aus zentralen Mitteln über eine Abgabe an das Finanzministerium gespeist werden“, angesiedelt. Des Weiteren werden Stellen über Teilnahmegebühren sowie aus Drittmitteln durch Projektfinanzierungen finanziert. Die Befristung von Personal stellte somit von Beginn an eine Herausforderung für die FRAUW dar. Laut dem Geschäftsführer Jan Ihwe ist die FRAUW nach wie vor auf Projektakquise angewiesen (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 29). „Entfristungen sind rar und die wissenschaftliche Weiterbildung auf Machtpromotor*innen in der Hochschulleitung angewiesen“ (Maschwitz, Lermen, Johannsen, & Brinkmann, 2018, S. 30). Laut Jan Ihwe haben folgende Interventionen funktioniert, Personal zu halten:

- └ Vergabe von Lehraufträgen für anfallende Lehraufgaben
- └ Betreiben einiger Angebote über privatrechtlich organisierte Ausgründungen bzw. An-Institute

Ausgründungen bzw. An-Institute der FRAUW sind die privatrechtlich organisierte „Freiburg School of Business and Law GmbH“ bzw. die „Thales-Akademie für Wirtschaft und Philosophie gGmbH“:

- └ *Freiburg School of Business and Law GmbH – TaxAcademy*
Prof. Wolfgang Kessler, Direktor des Instituts für Betriebswirtschaftliche Steuerlehre an der Universität Freiburg und Vorstandsvorsitzender des Zentrums für Business and Law an der Universität Freiburg, initiierte in 2004 den berufsbegleitenden „MBA International Taxation“. Im Jahr 2010 launchte er in Kooperation mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen einen weiteren berufsbegleitenden Studiengang, den „Master of Arts Taxation“.
- └ *MBA International Taxation*
Dieser MBA richtet sich an junge Erwerbstätige, die i.d.R. das Steuerberater-Examen (StB-Examen) absolviert haben. Die Gebühren richten sich nach bereits erbrachten Credits und Examen. Mit Hochschulabschluss von 180 ECTS und StB-Examen kostet der MBA 16.540 Euro; mit Hochschulabschluss und 240 ECTS kostet der MBA 14.700 Euro. Das Studienkonzept ist modular aufgebaut und umfasst fünf bis sieben einwöchige Präsenzphasen. Studiert wird der MBA i.d.R. berufsbegleitend über einen Zeitraum von drei Semestern (Freiburg School of Business and Law, 2020)
- └ *Master of Arts Taxation*
Dieser Master richtet sich an Berufseinsteiger, die über fundierte Kenntnisse in Steuerlehre und -recht (beispielsweise über ein Bachelorstudium) sowie einjährige praktische Berufserfahrung verfügen. Die Kosten belaufen sich auf 10.800 Euro plus 155 Euro Semesterbeitrag. Bei Ratenzahlung erhöhen sich die Kosten des Studiengangs auf insgesamt 11.800 Euro. Die Raten sind semesterweise zu zahlen. Das Studium ist modular aufgebaut, wird im Blended-Learning-Format studiert und dauert i.d.R. fünf bis sieben Semester (Freiburg School of Business and Law, 2020).
- └ *Thales-Akademie für Wirtschaft und Philosophie gGmbH*

Die Thales-Akademie wurde 2013 von Prof. Obergfell und Philippe Merz als unabhängiges Forum für Weiterbildung und Inhouse-Veranstaltungen im Bereich Wirtschaftsethik gegründet. Geschäftsführer ist Philippe Merz, der gleichzeitig auch die Inhouse-Veranstaltungen leitet sowie als Dozent in der Weiterbildung in Wirtschaftsethik tätig ist (Thales-Akademie, 2020). Derzeit gibt es vier verschiedene Formate. Das größte Format ist die berufsbegleitende Weiterbildung „Wirtschaftsphilosophie und Unternehmensethik“, welche in Kooperation mit der Universität Freiburg durchgeführt wird. Abgeschlossen wird die international anerkannte Weiterbildung mit einem „Certificate of Advanced Studies“ (Merz, 2020). Aufgebaut ist sie im Blended-Learning-Format mit zehn Präsenzseminaren. Die Gesamtdauer der Weiterbildung beträgt zehn Monate. Die Kosten belaufen sich auf 3500 Euro oder 450 Euro pro Einzelseminar. Der Umfang der gesamten Weiterbildung beträgt 10 ECTS (Universität Freiburg, 2020).

3.7 Fallbeispiele: Vergleich & Fazit

Im Folgenden werden die Fallbeispiele (s. S. 13) gegenübergestellt, um zu erörtern, welche Faktoren für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen in Deutschland sich als besonders begünstigend darstellen.

Seit 1998 gilt Weiterbildung laut Hochschulrahmengesetz als Kernaufgabe von Hochschulen und Universitäten und der Bedarf von Unternehmen an Weiterbildungsformaten für ihre Mitarbeitenden wird in der Literatur als hoch beschrieben. Dennoch scheint es für Hochschulen nicht einfach zu sein, Weiterbildungsformate zu etablieren: Die Probleme der Verstetigung und Verankerung von Weiterbildungsangeboten und deren Organisationsformen stellen sich als zentral heraus. Es kristallisieren sich zwei wesentliche „Erfolgskonzepte“ heraus (vgl. Tabelle):

1. Die Verankerung einer dezidierten Stabsstelle, wie im Falle der FRAUW, scheint ein funktionierendes Modell zu sein. Auf organisationaler Ebene müssen dennoch oft „kreative Lösungen“ gefunden werden, um eine Grundausstattung und Finanzierung von Stellen sicherzustellen. Die aktive Drittmittelinwerbung, beispielsweise über Förderinstrumente des Bundes, erscheint in diesem Zusammenhang als essentiell – gerade für die Anfangsphase. Die Generierung von Teilnehmerbeiträgen scheint hingegen entscheidend für den Fortbestand und die Resilienz des Angebotes (vgl. oncampus, S. 13): Je renommierter die Angebotsformen und Formate, desto hochpreisiger können die Gebühren ausfallen.
2. Einen weiteren erfolgreichen Weg stellen dezentrale Organisationsformen wie Ausgründungen dar. Auf diese Weise kann eine kontinuierlichere Stellenausgestaltung eher gewährleistet werden, um Mitarbeitenden langfristige Anstellungen und Perspektiven bieten zu können. Allerdings scheinen Ausgründungen nur sinnvoll, wenn komplexe und renommierte Angebote geschaffen werden können (vgl. Mannheim Business School, S. 17, oder Freiburg School of Business and Law, S. 19) oder ein sehr breites Spektrum mit Hilfe vieler mitwirkender Einrichtungen geschaffen werden kann (vgl. oncampus, S. 13, und Hochschulverbände, S. 14 bzw. S. 15). Im Falle von Business Schools scheint es essentiell zu sein, einen engen Kontakt zur Branche und die entsprechenden Unternehmen zu pflegen sowie „Nischenthemen“ und individualisierte Angebote wie Inhouse-Schulungen anbieten zu können.

Entscheidend für langfristige und erfolgreiche Angebote und Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen scheinen in jedem Falle die Kohärenz mit hochschulpolitischen Zielen und Entwicklungsstrategien der eigenen Einrichtung zu sein – und damit einhergehend – auch die Unterstützung durch Mitglieder des Präsidiums. Unter Umständen ist die Unterstützung durch das Land ebenfalls erfolversprechend (vgl. Fallbeispiel VHB, S. 15).

Offen bleibt die Frage, welche Weiterbildungsformate erfolversprechend sind. Diese Frage ist eng mit der Zielgruppenauswahl verknüpft und kann in Rahmen dieser Literaturstudie nicht abschließend

beantwortet werden. Wie eingangs (vgl. S. 1) beschrieben, hängen die Möglichkeiten für Weiterbildungsangebote eng mit dem fachlichen Rahmen und didaktischen Niveau der Hochschule zusammen und somit sind die Ausprägungsformen divers. Im Bereich von standardisierten Formaten wie Studiengängen tun sich besonders modularisierte Formate als erfolgversprechend hervor; dies ist ein Charakteristikum aller beschriebenen Studienprogramme. Diese schaffen so eine gewisse Flexibilität und Struktur, sowohl für das berufsbegleitende Studieren, beispielsweise an einer Business School, als auch für das grundständige Studieren in einem Hochschulverbund. Im Bereich individualisierter Formate scheinen firmenspezifische Angebote (vgl. Inhouse-Schulungen der Mannheim Business School, S. 17, oder der Thales-Akademie, S. 20) erfolgversprechend. Dazu würden unter Umständen auch interne Dienstleistungen wie interne Fort- und Weiterbildungen zählen wie sie die FRAUW erfolgreich innerhalb der Universität Freiburg anbietet (S. 19).

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Weiterbildungsangebote einzelner Fallbeispiele anhand der Ausprägungsformen und Diversifikation von „Geschäfts“-modellen nach Schuman et al. 2004 und Lermen 2017 (vgl. [Abbildung 1](#) und [Abbildung 2](#)).

	„Geschäfts“-Modell	Finanzierung	Faktoren
oncampus	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgründung: 100-prozentige Tochter der TH Lübeck <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Breites Spektrum <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Von Einzelkursen bis Studiengänge ▪ Diverses Angebot, teilweise innovativ, aber standardisiert 	<p>Eigene Einnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gebühren 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kann auf der Expertise der TH Lübeck aufbauen ▪ Content-Syndikation über den Verbund
Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hochschulverbund, begrenzt auf den deutschsprachigen Raum ▪ Dozierende der Verbundhochschulen entwickeln und führen Kurse durch ▪ Studierende können an allen Verbundhochschulen Kurse belegen und sie sich anrechnen lassen ▪ Kooperation mit anderen Verbänden (VHB) ▪ Treibende Kraft TH Lübeck; Synergieeffekt: Service-Provider oncampus <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spezialisiert, d.h. der Fokus liegt auf immatrikulierten Studierenden der Verbundhochschulen <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diverse Studiengänge, d.h. traditionelle und standardisierte Formate 	<p>Anschubfinanzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Drittmittel 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kann auf der Expertise der TH Lübeck aufbauen ▪ Content-Syndikation über den Verbund

	„Geschäfts“-Modell	Finanzierung	Faktoren
Virtuelle Hochschule Bayern	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hochschulverbund, regional begrenzt ▪ Dozierende der Verbundhochschulen entwickeln und führen Kurse durch ▪ Studierende können an allen Verbundhochschulen Kurse belegen und sich anrechnen lassen ▪ Kooperation mit anderen Verbänden (VFH) <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Breit: Von Studierenden über Schüler bis hin zu Interessierten sowie Dozierenden <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kostenlose curriculare und nicht-curriculare Angebote ▪ Standardisierte Formate, von komplex (Studiengängen) bis hin zu einfach (Einzelkurse, Repositorium) 	<p>Vollfinanzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Land Bayern 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Content-Syndikation über den Verbund ▪ 100-Prozent-Finanzierung ▪ Kontinuierliche Führung (Präsident Univ. Bamberg) ▪ Breite, diverse Formatvielfalt ▪ Ansprache einer breiten Zielgruppe
Deutsche Universität für Weiterbildung	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Neugründung ▪ Public Private Partnership (Paritätisch: Klett Gruppe und FU Berlin) ▪ Unterstützung durch das Land Berlin <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spezialisiert: berufstätige Studierende <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diverse Studiengänge, d.h. traditionelle und standardisierte Formate 	<p>Anschubfinanzierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenkapital (paritätisch) <p>Eigene Einnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Studiengebühren 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung durch das Land ▪ PPP <p>Misserfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kaum Studierende durch Finanzkrise ▪ Fehlkalkulation (u.a. zu niedrige Studiengebühren)

	„Geschäfts“-Modell	Finanzierung	Faktoren
Mannheim Business School	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausgründung ▪ Hochkarätig besetzter Stiftungsrat ▪ Renommiertes „Gütesiegel“ für Sichtbarkeit und Vertrauen bei Studierenden und Kooperationspartnern <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Junge Berufstätige und Geschäftsführer von (primär) renommierten Unternehmen (Exklusivität) <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Spezielle, traditionelle Programme wie Executive MBAs mit Fokus auf BWL ▪ Internationale Studiengänge mit Fokus auf oder Kooperation mit China ▪ Individuelle Angebote wie Management-Intensivkurse oder Weiterbildungsprogramme für Unternehmen aus der Branche 	<p>Eigene Einnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ hohe Studiengebühren 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exklusive Programme mit renommierten Partnern ▪ hohe Gebühren ▪ Anerkannte Mehrfachakkreditierungen ▪ Enger Kontakt zur Wirtschaft
Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung	<p>Organisationsform</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zentrale Struktur (Stabsstelle an der Univ. Freiburg) ▪ Auslagerung einiger spezifischer Angeboten (inkl. Stellen) in privatrechtlich organisierte Unternehmen (s. An-Institute) ▪ Kohärenz mit universitärer Entwicklungsstrategie ▪ Unterstützung durch zentrale Personen in der Hochschulleitung sowie durch das Land Baden-Württemberg <p>Zielgruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sehr breit, durch die Stabstelle aber primär intern, durch die Ausgründungen dann ebenfalls extern <p>Angebotsformen u. Formate</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Standardisierte Einzelkurse und Studiengänge ▪ Individualisierte Angebote wie Veranstaltungen oder Inhouse-Schulungen (Bsp. Thales-Akademie) 	<p>Finanzierungsmix</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Drittmittel ▪ Schaffung von Stellenhülsen durch das Finanzministerium Land Baden-Württemberg ▪ Generierung von Teilnehmerbeiträgen ▪ Interne Verrechnung von Dienstleistungen wie Mediendidaktik, LMS, etc. 	<p>Erfolg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zentrale Organisationseinheit sowie gezielte Ausgründungen ▪ Geschicktes Personalmanagement und interne Kooperationen (inkl. An-Institute) ▪ Unterstützung durch Hochschulleitung und Land

4 Schlussbetrachtung

Zusammenfassend betrachtet hat sich die deutsche Hochschullandschaft im vergangenen Jahrzehnt im Rahmen ihrer spezifischen Grenzen (s. [Kapitel 1](#)) stetig weiterentwickelt und nennenswerte Innovationen im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung hervorgebracht. Auffällig ist, dass die einzelnen Institutionen dabei sehr individuelle Wege gegangen sind, spezifische Ausgangssituationen vorfanden sowie unterschiedliche Intentionen und Strategien verfolgten (s. [Kapitel 3](#)). Es ist schwer, ein Muster heraus zu stellen. Der Erfolg scheint in der individuellen Grundvoraussetzung und Zielsetzung zu liegen (s. [Kapitel 3.7](#)).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass das deutsche Hochschulsystem weitaus weniger stör anfällig gegenüber sogenannten disruptiven Innovationen ist, als beispielsweise im Jahr 2012 während des MOOC-Hypes befürchtet wurde (s. [Kapitel 2](#)). Dies liegt wohl zu großen Teilen an den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und dessen „Unabhängigkeit von unmittelbaren politischen oder gesellschaftlichen Verwertungsinteressen“ (Kehm, 2015). Die Etablierung oder Integration von MOOCs hierzulande hat aus diesem und anderen Gründen, die im [Kapitel 2](#) ausführlicher beschrieben wurden, nicht stattgefunden. Dennoch hat sie wohl begünstigend auf parallele Entwicklungsprozesse gewirkt. Nennenswert sind in diesem Zusammenhang die Entstehung von modularisierten Studienprogrammen – auch berufsbegleitenden – und insbesondere von sogenannten Baukästen, wie sie im Schweizer Modell zu finden sind (Fényes & Glaubitz, 2016). Hochschulverbünde, die auf Synergieeffekte setzen und auf diese Weise ihre Module fernab von ihrem eigenen Campus studierbar machen, gehören ebenfalls dazu – genauso wie die Entwicklung von Micro credentials (s. [Seite 11](#)).

5 Literaturverzeichnis

- Informationsdienst Wissenschaft e. V. (2005). *Hochrangige Persönlichkeiten bilden neues Kuratorium der Mannheim Business School gGmbH*. Von <http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/102014/> abgerufen
- Agarwal, A. (2018). *edX Blog: Updates To Our Platform: Achieving Long-Term Sustainability*. Von <https://blog.edx.org/updates-platform-achieving-long-term-sustainability/?track=blog> abgerufen
- Besters-Dilger, J., & Neuhaus, G. (2015). Vorwort. In J. Besters-Dilger, & G. Neuhaus, *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln* (S. 2015). Freiburg: Rombach.
- Bitkom e.V. (2016). *Massive Open Online Courses – Hype oder hilfreich? Tipps für ein erfolgreiches Konzept*. Berlin: Bitkom e.V.
- Chafkin, M. (2013). *Udacity's Sebastian Thrun, godfather of free online education, changes course*. Von <https://www.fastcompany.com/3021473/udacity-sebastian-thrun-uphill-climb> abgerufen
- Deimann, M., & Vogt, S. (2015). Towards a European Perspective on Massive Open Online Courses: The Past, the Present and the Future. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, S. Editorial.
- Der Fernuni Vergleich. (2020). *DUW Berlin. Der Master an der DUW Berlin*. Von <http://www.der-fernuni-vergleich.de/duw-berlin/> abgerufen
- Deutscher Startup Monitor. (2019). *Deutscher Startup Monitor 2019*. Deutschland: KPMG Deutschland.
- Dudeck, A., Ihwe, J., & Fényes, S. (2015). Das Verbundprojekt Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung. In J. Besters-Dilger, & G. Neuhaus, *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln*. Freiburg: Rombach.
- Edukatico. (2020). *EdX: Die MOOC-Meister mit den Harvard-Kursen (und unzähligen Lernern aus Deutschland)*. Von <https://www.edukatico.org/de/report/edx-die-mooc-meister-mit-den-harvard-kursen-und-unzaehligen-lernern-aus-deutschland> abgerufen
- edX Inc. (2020). *Managing Technology & Innovation: How to deal with disruptive change*. Von <https://www.edx.org/micromasters/managing-technology-innovation-how-deal> abgerufen
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft, & M. Knust, *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 1 - 516). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Fényes, S., & Glaubitz, M. (2016). *Das Projekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“*. Greiburg: Universität Freiburg.
- Financial Times. (2019). *Business Education. Executive MBA Ranking 2019*. Von <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/executive-mba-ranking-2019> abgerufen
- Franken, O. B. (2017). Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote am Beispiel von xMOOCs. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung?! *MedienPädagogik*, S. 133-139.
- Franken, O., Fischer, H., & Köhler, T. (2014). Analyse von Geschäftsmodellen nationaler und internationaler MOOC-Provider. In T. Köhler, & N. Kahnwald, *17. Workshop GeNeMe'14 - Gemeinschaften in neuen Medien* (S. 179 - 190). Dresden: TU Dresden.

- Freiburg School of Business and Law. (2020). *Der Weiterbildungsstudiengang MBA International Taxation. Ihr nächster Karrieresprung*. Von Freiburg School of Business and Law GmbH abgerufen
- Freiburg School of Business and Law. (2020). *Master of Arts – Taxation*. Von <https://www.tax-academy.de/studiengaenge/taxmaster/> abgerufen
- Freie Universität Berlin. (2009). *Deutsche Universität für Weiterbildung feierlich eröffnet*. Von https://www.fu-berlin.de/campusleben/campus/2009/090914_duw/index.html abgerufen
- Haerdle, B. (2018). *Kampf um die drei Kronen. Was Business Schools leisten müssen, um die Gütesiegel der Agenturen AACSB, AMBA und EFMD zu erhalten*. Von <https://www.sueddeutsche.de/politik/akkreditierung-kampf-um-die-drei-kronen-1.4172051> abgerufen
- Handelsblatt. (2005). *Neues Dach für betriebswirtschaftliche Management-Weiterbildung*. Von <https://www.handelsblatt.com/karriere/mba-news/mannheim-business-school-neues-dach-fuer-betriebswirtschaftliche-management-weiterbildung/2471252.html?ticket=ST-5783506-E7IDk3fabePTeoWVGpOp-ap1> abgerufen
- Hanft, A., & Knust, M. (2007). Executive Summary. In A. Hanft, & M. Knust, *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 1 - 516). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hanft, A., & Knust, M. (2007). Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In A. Hanft, & M. Knust, *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 1 - 516). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hanft, A., & Teichler, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch - Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In A. Hanft, & M. Knust, *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 1 - 516). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Beschluss vom 07.07.2008)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2014). *HRK-Positionspapier zu MOOCs im Kontext der digitalen Lehre (Beschluss vom 24.06.2014)*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule. (2020). *Virtuelle Fachhochschule*. Von <https://www.vfh.de/index.php> abgerufen
- iversity. (2014). *After a successful first year: iversity Receives Funding in the Millions*. Von <https://iversity.org/en/pages/financing-round-in-the-millions> abgerufen
- iversity. (2020). *Häufig gestellte Fragen. III Kursteilnahme*. Von <https://iversity.org/de/pages/support#anker3.6> abgerufen
- Jungermann, I., & Wannemacher, K. (2015). *Innovationen in der Hochschulbildung - Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen*. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).
- Kehm, B. (2015). *Deutsche Hochschulen: Entwicklung, Probleme, Perspektiven*. Von <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/205721/hochschulen-in-deutschland> abgerufen
- KMPG International. (2020). *Master of Accounting & Taxation Mannheim (MaMAT)*. Von https://home.kpmg/de/de/home/karriere/absolventen/masterberufsbegleitend.html?utm_sourc

e=ads&gclid=EAlalQobChMIhrXV3vnT6glVh-d3Ch2tYwC6EAAYASAAEgLv_D_BwE
abgerufen

Knust, M., & Hanft, A. (2009). *Continuing Higher Education and Lifelong Learning. An International Comparative Study on Structures, Organisations and Provisions*. Heidelberg: Springer.

Konegen-Grenier, C. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6/19*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.

Kultusministerkonferenz. (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001)*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Lecturio GmbH. (2016). *Warum die MOOCs gescheitert sind*. Von <https://www.lecturio.de/magazin/mooc/> abgerufen

Lernen, M. (2017). *Geschäftsmodelle im Wandel? (Vortrag)*. Berlin: Jahrestagung der AG-F "Fernstudium im digitalen Zeitalter - in Bildungsformat im Wandel".

Mannheim Business School. (2020). *ESSEC & MANNHEIM Executive MBA*. Von <https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/essec-mannheim-executive-mba> abgerufen

Mannheim Business School. (2020). *Mannheim Executive MBA. Admissions*<https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/mannheim-executive-mba/admissions>. Von <https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/mannheim-executive-mba/admissions> abgerufen

Mannheim Business School. (2020). *Mannheim Master in Management Analytics*. Von <https://www.mannheim-business-school.com/de/mba-master/mannheim-master-in-management-analytics/> abgerufen

Mannheim Business School. (2020). *Mannheim Master of Accounting & Taxation*. Von <https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/mannheim-master-of-accounting-taxation> abgerufen

Mannheim Business School. (2020). *Mannheim Master of Applied Data Science & Measurement*. Von <https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/mannheim-master-of-applied-data-science-and-measurement> abgerufen

Mannheim Business School. (2020). *Mannheim MBA*. Von <https://www.mannheim-business-school.com/en/mba-master/mannheim-full-time-mba> abgerufen

Martin, I. (2020). *20 Jahre Virtuelle Hochschule Bayern (vhb): Richtungsweisendes Netzwerk für digitale Hochschullehre in Bayern auf Erfolgskurs (Pressemitteilung)*. Bamberg: Virtuellen Hochschule Bayern.

Martin, I. (2020). *Virtuelle Hochschule Bayern*. Von <https://www.e-teaching.org/geolocations/geo.2008-07-04.4949870578> abgerufen

Maschwitz, A., Lermen, M., Johannsen, M., & Brinkmann, K. (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Berlin: Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".

McGill Association of University Teachers MAUT. (??). *A Brief History of MOOCs*. Abgerufen am 2020. Jun. 12 von <https://www.mcgill.ca/maut/current-issues/moocs/history>

- Merz, P. (2020). *Praxisprofil. Thales-Akademie für Wirtschaft und Philosophie*. Von <https://www.forum-wirtschaftsethik.de/praxisprofil-thales-akademie-fuer-wirtschaft-und-philosophie/> abgerufen
- Michler, I. (2012). *Wenn man die Uni nur vom iPad-Display kennt*. Von <https://www.welt.de/wirtschaft/article106237259/Wenn-man-die-Uni-nur-vom-iPad-Display-kennt.html> abgerufen
- Mindt, F. (2001). *Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (VFH)gegründet - Virtueller Campus für 28.000 Studierende*. Von <https://idw-online.de/de/news33627> abgerufen
- Muß-Merholz, J. (2015). *Anbieter von OER-Online-Kursen gründen den MOOChub*. Von <https://open-educational-resources.de/anbieter-von-oer-online-kursen-gruenden-den-moochub/> abgerufen
- oncampus. (2020). *MOOChub - das steckt da hinter*. Von <https://www.oncampus.de/moochub> abgerufen
- oncampus. (2020). *Über uns*. Von <https://www.oncampus.de/ueber-uns> abgerufen
- Ong, B. S., & Grigoryan, A. (2015). MOOCs and Universities: Competitors or Partners? *International Journal of Information and Education Technology*, S. 373 - 376.
- Online Bildung. (2019). *edX führt neues Bezahl-Model ein*. Abgerufen am 2020. Jun 09 von <https://online-bildung.org/edx-fuehrt-neues-bezahl-model-ein/>
- Online Bildung. (2019). *Vergleich Edx MicroMaster und Coursera MasterTrack*. Von <https://online-bildung.org/vergleich-edx-micromaster-und-coursera-mastertrack/> abgerufen
- OPEN vhb. (2020). *Wissen ist die beste Antwort*. Von <https://open.vhb.org/> abgerufen
- Penke, M. (2017). *Springer Nature übernimmt E-Learning-Startup Iversity*. Von https://www.gruenderszene.de/allgemein/springer-nature-iversity-elearning?interstitial_click abgerufen
- Pongratz, H. (2015). *Neue Kooperations- und Finanzierungsmodelle in der Hochschullehre. Arbeitspapier Nr. 13*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- RWTH Aachen University. (2017). *Die RWTH Aachen bietet den MicroMaster an*. Von <https://www.rwth-aachen.de/go/id/ngeb> abgerufen
- Schmid, U. (2017). *Beauty statt Bildung*. Von <https://www.jmwiarda.de/2017/07/11/beauty-statt-bildung/> abgerufen
- Schulmeister, R. (2013). Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung. In R. Schulmeister, *MOOCs. Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Schuman, M., Knust, M., & Hagenhoff, S. (2004). *Public-Private Partnership in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Arbeitsbericht Nr. 5*. Göttingen: Institut für Wirtschaftsinformatik. Georg-August-Universität Göttingen.
- Schwertfeger, B. (2013). *Erste deutsche Weiterbildungsuni gescheitert*. Von <https://www.mba-journal.de/erste-deutsche-weiterbildungsuni-gescheitert/> abgerufen
- Schwertfeger, B. (2018). *FT-Ranking zu Executive MBA. Erfolgsrezept China*. Von <https://www.mba-journal.de/ft-ranking-zu-executive-mba-erfolgsrezept-china/> abgerufen
- SPIEGEL. (2013). *FU Berlin will Weiterbildungs-Uni verscherbeln*. Von <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/deutsche-universitaet-fuer-weiterbildung-duw-soll-verkauft-werden-a-899491.html> abgerufen

- Technische Hochschule Lübeck. (2018). *Prof. Dr. Rolf Granow, Vater der Online-Lehre und des E-Learnings, mit dem Verdienstorden des Landes Schleswig-Holstein ausgezeichnet*. Von <https://www.th-luebeck.de/hochschule/aktuelles/neuigkeiten/beitrag/2018-11-30-prof-dr-rolf-granow-vater-der-online-lehre-und-des-e-learnings-mit-dem-verdienstorden-des-landes-schleswig-holstein-ausgezeichnet/> abgerufen
- Thales-Akademie. (2020). *Die Thales-Akademie für Wirtschaft und Philosophie*. Von <https://www.thales-akademie.de/wir.html> abgerufen
- The Chronicle of Higher Education. (2012). *What You Need to Know About MOOCs*. Abgerufen am 2020. Jun. 11 von <https://www.chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/>
- The Chronicle of Higher Education. (2013). *Major Players in the MOOC Universe*. Abgerufen am 2020. Jun 15 von <https://www.chronicle.com/article/Major-Players-in-the-MOOC/138817>
- The New York Times. (2012). *The Year of the MOOC*. Von <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> abgerufen
- The Open University. (2020). *How much will it cost?* Von <http://www.openuniversity.edu/study/fees/how-much-it-will-cost> abgerufen
- Udacity. (2020). *What is a Nanodegree Program?* Von <https://udacity.zendesk.com/hc/en-us/articles/360015664831-What-is-a-Nanodegree-Program-> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *FRAUW*. Von <http://www.zfs.uni-freiburg.de/de/ueber-das-zfs/frau/frau> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *FRAUW* . Von <https://www.wb.uni-freiburg.de/ueber-uns/frau-struktur-ansprechpersonen> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *Über das ZfS*. Von <http://www.zfs.uni-freiburg.de/de/ueber-das-zfs> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *Wirtschaftsethik CAS* . Von <https://www.wb.uni-freiburg.de/wb/angebote/wirtschaftsethik> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Von <http://www.wb.uni-freiburg.de/wb> abgerufen
- Universität Freiburg. (2020). *Zertifikate und Coaching*. Von <https://www.iwb.uni-freiburg.de/qualifizierung> abgerufen
- Virtuelle Hochschule Bayern. (2020). *Über uns. Mehr Austausch durch Digitalisierung*. Von <https://www.vhb.org/ueber-uns/> abgerufen
- Virtuelle Hochschule Bayern. (2020). *Ansprechpersonen an unseren Trägerhochschulen* . Von <https://www.vhb.org/ueber-uns/ansprechpersonen-hochschulen/> abgerufen
- Virtuelle Hochschule Bayern. (2020). *Kursangebot der Virtuellen Hochschule Bayern*. Von <https://kurse.vhb.org/VHBPORTAL/kursprogramm/kursprogramm.jsp> abgerufen
- Wette, C. (2006). *Neue Universität in Berlin - Der Regierende Bürgermeister, der Präsident der Freien Universität Berlin, der Vorstandsvorsitzende von Klett und der Wissenschaftssenator legen Konzept für "Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) - Berlin University for*. Von <https://idw-online.de/de/news175251> abgerufen
- Wilkesmann, U., & Schmitt, M. (??). *Die Open University – ein Best Practice-Beispiel*. Von <https://offene-hochschulen.de/themen/open-university?search=open+university> abgerufen

- Wittenhorst, T. (2019). *Virtuelle Hochschule Bayern öffnet Online-Kurse für Allgemeinheit*. Von <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Virtuelle-Hochschule-Bayern-oeffnet-Online-Kurse-fuer-Allgemeinheit-4493465.html> abgerufen
- Wittke, A. (2019). *Facebook-Post vom 15. Oktober 2019*. Von https://de-de.facebook.com/onlinebynature/posts/10215903416160235?__tn__=C-R abgerufen
- Wolf, A. (2018). *Digitale Hochschulen: Rolf Granow im Interview*. Von https://www.oncampus.de/blog/2018/11/26/digitale-hochschulen-rolf-granow-im-interview/#Wie_genau_funktioniert_die_Virtuelle_Fachhochschule abgerufen
- Wuppertaler Kreis e.V. (2017). *Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage*. Köln: Wuppertaler Kreis e.V. – Bundesverband betriebliche Weiterbildung.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for Higher Education*. Bolton: JISC CETIS.

6 Anhang

Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule VFH, Verbundhochschulen im Überblick:

- L Beuth Hochschule für Technik Berlin
- L Technische Hochschule Brandenburg
- L Fernfachhochschule Brig/ Schweiz
- L Technische Hochschule Brandenburg
- L Frankfurt University of Applied Sciences
- L Fachhochschule Kiel, Technische Hochschule Lübeck
- L Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/ Holzminden/ Göttingen
- L Jade Hochschule Wilhelmshaven/ Oldenburg/ Emsfleth
- L Hochschule Albstadt-Sigmaringen
- L Hochschule Bremerhaven
- L Hochschule Emden/ Leer
- L Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften
- L Alice Salomon Hochschule Berlin

Virtuelle Hochschule Bayern VHB, Verbundhochschulen (sog. Trägerhochschulen) im Überblick:

- L Evangelische Hochschule Nürnberg
- L Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Ansbach
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Augsburg
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Hof
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften München
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Neu-Ulm
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Weihenstephan-Triesdorf
- L Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt
- L Hochschule für Philosophie München
- L Julius-Maximilians-Universität Würzburg
- L Katholische Stiftungshochschule München
- L Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
- L Ludwig-Maximilians-Universität München
- L Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden
- L Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg
- L Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- L Technische Hochschule Aschaffenburg
- L Technische Hochschule Deggendorf
- L Technische Hochschule Ingolstadt
- L Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm
- L Technische Hochschule Rosenheim
- L Technische Universität München
- L Universität Augsburg
- L Universität Bayreuth
- L Universität der Bundeswehr München
- L Universität Passau
- L Universität Regensburg

Impressum

AgriCareerNet - Netzwerk für Agrarkarrieren

Webseite: www.agri-career.net

Fotos Titelseite: "Cooperation is important" ©bernardbodo (Fotolia), Mann im Feld ©hiroshiteshi-gawara (Fotolia), "Business Team Geschäftsabschluss" ©drubig-photo (Fotolia)

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH 22020 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

