

2|18

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZFWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

**Internationalisierung im Feld der
wissenschaftlichen Weiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, Dr.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Dr.
iit Institut für Innovation und Technik

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2 | 2018
Dezember 2018
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Mailadresse der Redaktion:
zhwb@dgwf.net



SCHWERPUNKTTHEMA:

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE

Stichwort: Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

10 Thema

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

10 URSULA MÜLLER, GABRIELE GRÖGER, HERMANN SCHUMACHER

Hochschulische Strategieoptionen im Feld englischsprachiger wissenschaftlicher Weiterbildung
Eine Bewertung auf Basis einer Alumni- und Studierendenbefragung

22 MICHAEL KRÜGER, PIERRE TULOWITZKI

Grenzüberschreitender Bildungstransfer durch Bildungsprojekte
Transferindizien aus einem internationalen Weiterbildungsstudiengang

33 BEATE HÖRR

Netzwerkstrukturen und Dimensionen bildungspolitischen Handelns
Verbünde der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene

41 Forum

41 CAROLIN ALEXANDER

Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“
Erweiterung eines Bedeutungshorizontes

48 NINA BASEDAHL, GERNOT GRAEßNER, MAREIKE STRENGER

Masterstudium ohne Bachelor
Eine Untersuchung zum Studienerfolg nicht-traditionell Studierender

55 Projektwelten

55 FRITZ BERNER, SEBASTIAN SCHARPF, THOMAS BIGGA

**Der internationale Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“
an der Universität Stuttgart**

61 JULIETTA ADORNO, ANNA TRAUS

**Vernetzung der Anerkennungsberatung als Chance für einen ausbildungsadäquaten Weg
in den Arbeitsmarkt**
Das Projekt VerAn an der Stiftung Universität Hildesheim

65 Publikationen

66 Buchbesprechungen

71 Tagungsberichte

71 **„Times of transition - the role of university lifelong learning“**
Bericht zur 50th EUCEN Conference (european university continuing education network)
6. bis 8. Juni 2018 in der University of Bergen

73 Aus der Fachgesellschaft

73 **„Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Wissen gesellschaftlich wirksam machen“**
Bericht zur DGWF Jahrestagung 2018
5. bis 7. September 2018 in Köln

77 Service

77 **TERMINE**

78 **AUTORENVERZEICHNIS**

Stichwort: Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

Die Annahme, dass Hochschulweiterbildung stark im nationalstaatlichen Kontext gebunden sei, hat im Hinblick auf die gesetzlich-finanziellen Rahmenbedingungen und historisch-kulturellen Ausprägungen durchaus seine Berechtigung. Dennoch stellt die Erkenntnis, dass wir nicht mehr in „nationalen Containern“ leben bzw. überhaupt jemals gelebt haben, schon fast einen Gemeinplatz dar. In den letzten Jahrzehnten haben internationale Vernetzungsprozesse spürbar an Gewicht gewonnen.

Das Thema der Internationalität hat im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Konjunkturen erfahren. Ein Strang ist stark unter dem Deutungsangebot der ökonomischen Globalisierung diskutiert worden. Dies reicht von der Öffnung neuer Bildungsmärkte bis hin zu Bedrohungseffekten durch die Deregulierung von Dienstleistungen. Stellvertretend steht dafür das Thema der DGWF Jahrestagung an der Universität Berlin im Jahr 2007 mit dem Titel „Wa(h)re Bildung: Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS“ (Vogt & Weber, 2008). In den letzten Jahren rückte die „Internationalisierung von unten“ stärker in den Blick. Gesellschaftliche Phänomene der „Migration und Flucht“ verstärken die Einsicht des Aufeinander-Angewiesen-Seins in der einen Welt des 21. Jahrhunderts und führen zu neuen Lernanforderungen. Einen weiteren Strang bildete die Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer & Schilling, 2006).

Der Blick über die nationalen Grenzen hinaus war zunächst davon geprägt, die unterschiedlichen ausländischen Wirklichkeiten zu betrachten. Dazu zählt der im Kontext des AUE entstandene Sammelband von Wolfgang Krüger (1978) „Universität und Erwachsenenbildung in Europa“, in dem die Situation in 11 Ländern charakterisiert wurde. Auf europäischer Ebene fand dies Fortsetzung durch den Sammelband von Osborne und Thomas (2003) zur „Continuing education in the universities of Europa“. In den letzten Jahren sind auch verstärkt ländermonografische Übersichtsdarstellungen zu einzelnen Ländern veröffentlicht worden: bspw. zu

Kanada (Nesbit, 2014), zu Österreich (Gornik, 2018) und zur Schweiz (Zimmermann, 2019). All diese Arbeiten spiegeln die Vielfalt der Hochschulweiterbildung in Europa wider. Eine umfassende vergleichende Arbeit ist die von Titmus, Knoll und Wittpoth (1993) durchgeführte Studie zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Frankreich, Deutschland und Großbritannien. Die Autoren haben nicht nur die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, sondern haben auch versucht, zentrale Kräfte zu charakterisieren.

Auch Konzepte und Diskurse überschreiten Grenzen. Dies gilt vor allem für das Konzept des Lifelong Learning (Dollhausen, 2015). Das „internationale Argument“ als Legitimation für eigene Reformbemühungen hat eine lange Tradition. Der internationale Blick auf ausländische Weiterbildungswirklichkeiten ist zumeist auf das „borrowing“ ausgerichtet, um „Hilfestellungen“ für eigene nationale Problemlagen zu erhalten. So sind bspw. zahlreiche Arbeiten entstanden, die dieses melioristische Erkenntnisinteresse aufweisen, wenn gleich die Transferproblematik weitgehend unbeantwortet blieb. Dies betraf vor allem die internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung (Hanft & Knust, 2007) und zur Teilnahme (Schaeper, 2008; Schütze & Slowey, 2012).

Als eine besondere (Früh)Form international-vergleichender Forschung können „traveler's tales“, Reiseberichte, die Geschichten, die Reisende über ihren Besuch in einem anderen Land erzählen“ (Reischmann, 2009, S. 144) gelten. So unterstreicht Burkhard Lehmann in einem Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen die Rolle der Reise zu den Konferenzen des „International Council for Open and Distance Education“ (ICDE). „Die Reise zur Weltkonferenz wurde so zu einer Bildungsreise“ (Lehmann, 2017, S. 69). Ebenso kann hier die Publikation „Praxisportraits“ im Umfeld des Zentrums für Weiterbildung und Wissenstransfer (ZWW) der Universität Augsburg genannt werden. Der Geldpreis des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft wurde in ein Reise-Projekt investiert; vornehmlich Mitarbeiter_innen des ZWW haben die oben genannten Hochschuleinrichtungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Ausland besucht, Interviews

geführt und anschließend einen Bericht bzw. ein Portrait erstellt (Schettgen, Tomaschek & Wagner, 2006).

Reisetätigkeiten haben durchaus einen besonderen Stellenwert für den Wissensaustausch; insofern finden sich durchgängig Tagungsberichte in der ZHWB, so wie in dieser Ausgabe der Bericht von Mandy Schulze zur 50th EUCEN Conference an der Universität Bergen.

Zum vorliegenden Heft

Wenn man die Resonanz auf den Call for Papers für das vorliegende Heft als einen Indikator für den aktuellen Stellenwert des Themas nimmt, dann ließe sich durchaus konstatieren, dass der nationale Kontext nach wie vor den entscheidenden Referenzpunkt bildet. Es ist weniger die große strategische Ausrichtung auf Internationalität als die alltäglichen grenzüberschreitenden Verpflichtungen, die handlungsrelevant werden.

Dieser Einschätzung fast widersprechend, gehen Ursula Müller, Gabriele Gröger und Hermann Schumacher von der HFT Stuttgart und der Universität Ulm in ihrem Beitrag ausdrücklich der Frage der Markteintrittsstrategien im Bereich englischsprachiger Weiterbildungsmodule nach. Der Beitrag zeichnet sich sowohl durch die Systematisierung der institutionellen Inter- und Transnationalisierungsstrategien von Hochschulen als auch durch die empirische Erhebung in Form einer Alumni- und Studierendenbefragung aus.

Michael Krüger und Pierre Tulowitzki von der PH Ludwigsburg wenden sich den Aspekten des grenzüberschreitenden Wissens- und Bildungstransfers in einem internationalen Studiengang (International Education Management) zu. Damit können sie u.a. durch die Analyse von Abschlussarbeiten Aussagen zu transferfördernden Gestaltungsprinzipien eines internationalen Studienganges treffen.

Einen Beitrag zur Rolle von grenzüberschreitenden Netzwerken der Akteure im Feld der Hochschulweiterbildung leistet Beate Hörr, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie zeigt u.a. anhand des europäischen Netzwerkes eucen auf, wie sich auf europäischer Ebene Wissenskooperation zwischen den Mitgliedern vollzieht und wie bildungspolitische Arbeit durch Kooperation mit verschiedenen Stakeholdern geleistet wird.

In der themenoffenen Rubrik Forum ist die überarbeitete Version der vielbeachteten Keynote von Carolin Alexander, Humboldt Universität zu Berlin, auf der DGWF Jahrestagung in Köln (s. den Bericht zur Jahrestagung von Anna Shkonda in diesem Heft) veröffentlicht. Ausgangspunkt bildet „die Frage, inwieweit der Transferbegriff im Kontext einer reflexiven Moderne die Dynamik des Verhältnisses zwischen den Wissenschaften und deren gesellschaftlichen Umwelten (Nowotny, 1999) im Stande ist, begrifflich aufzunehmen.“ Die eigenommene relationslogische Sichtweise führt zu einer inhaltlichen Erweiterung des Transferbegriffs: Die Autorin

plädiert dafür, ihn für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung als „transformativen Transfer“ zu begreifen.

Nina Basedahl, Gernot Graeßner und Mareike Strenger von der Europäischen Fernhochschule Hamburg präsentieren die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum Studienerfolg nicht-traditionell Studierender, genauer von Führungskräften mit Berufserfahrung, die ein Masterstudium ohne vorgängigen akademischen Abschluss aufgenommen haben. Damit liefert der Beitrag wichtige Diskussionsimpulse für das bisher noch weitgehend unbeschriebene Feld des „Masterstudiums ohne Bachelor“.

Die zwei Beiträge in der Rubrik Projektwelten thematisieren ebenfalls grenzüberschreitende Arbeits-, Lebens- und Lernräume in der Hochschulweiterbildung.

Fritz Berner, Sebastian Scharpf und Thomas Bigga von der Universität Stuttgart stellen den internationalen Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ vor. Ausgangspunkt dieses englischsprachigen Studiengangs bilden die Internationalisierungsbestrebungen der im Bau- und Immobilienbereich aktiven Unternehmen.

Julietta Adorno und Anna Traus von der Stiftung Universität Hildesheim stellen ein Hochschulentwicklungsprojekt vor, in dessen Mittelpunkt die Anerkennungsberatung für Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen steht. Dabei werden auch Potenziale der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich, falls Anerkennungsprozesse auch mit der Notwendigkeit der (wissenschaftlichen) Nachqualifizierung einhergehen.

Literatur

- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E. & Schilling, A. (Hrsg.). (2006). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses: Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Edition Paideia.
- Dollhausen, K. (2015). Förderung lebenslangen Lernens an Hochschulen. Impulse aus dem internationalen Kontext. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 13-16.
- Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer. doi 10.1007/978-3-658-17674-732-1
- Hanft, A. & Knust, M. (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Carl von Ossietzky Universität.
- Krüger, W. (Hrsg.). (1978). *Universität und Erwachsenenbildung in Europa*. Braunschweig: Westermann.
- Lehmann, B. (2017). Zur Entstehungsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 63-71). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nesbit, T. (2014). University Continuing Education in Canada. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 37. *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens* (S. 47-60). Köln: Böhlau.
- Osborne, M. & Thomas, E. (Hrsg.). (2003). *Lifelong Learning in a changing context*. Continuing education in the universities of Europa. Leicester: NIACE.
- Reischmann, J. (2009). Comparative Adult Education. Der internationale Blick auf die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 140-151.
- Schaeper (2008). Lernen von anderen Ländern? Internationale Perspektiven zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 19-29.
- Schettgen, P., Tomaschek, N. & Wagner, B. (Hrsg.). (2006). *Praxisportraits Wissenschaftlicher Weiterbildung: Deutsche und internationale Hochschulen im Vergleich*. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- Schütze, H. G. & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Titmus, C., Knoll, J. H. & Wittpoth, J. (1993). *Continuing Education in Higher Education. Academic self-concept and public policy in three European countries*. Leeds: Univ. Study of Continuing Education Unit.
- Vogt, H. & Weber, K. (Hrsg.). (2008). *Wa(h)re Bildung - Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS: Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern, 19.-21. September 2007*. DGWF Beiträge 46.
- Zimmermann, T. E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer.

Autor

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Hochschulische Strategieoptionen im Feld englischsprachiger wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Bewertung auf Basis einer Alumni- und Studierendenbefragung

URSULA MÜLLER

GABRIELE GRÖGER

HERMANN SCHUMACHER

Kurz zusammengefasst ...

In dem Beitrag werden zunächst allgemeine Prozesse der Globalisierung und Digitalisierung im Feld der Hochschulbildung beschrieben, sowie anhand statistischer Daten aufgezeigt, wie groß der globale, online-basierte Weiterbildungsmarkt derzeit ist und welches Wachstumspotenzial in ihm steckt. In der Folge wird ein Konzept vorgestellt, anhand dessen die im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung bestehenden Strategieoptionen von Hochschulen eingeordnet werden können. In diesem Kontext werden die Strategie der „Internationalisierung“ sowie drei verschiedene „Transnationalisierungsstrategien“ unterschieden. Der Beitrag enthält mit der Bewertung verschiedener Strategieoptionen für die School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm einen konkreten Anwendungsfall. Dabei geht es um die Frage, welche Markteintrittsstrategien im Bereich englischsprachiger Weiterbildungsmodule vor dem Hintergrund des vorgestellten Konzepts konkret gewählt werden sollten. Um für eine derartige Bewertung Anhaltspunkte zu gewinnen, wurde eine empirische Befragung durchgeführt. Die Ergebnisse zur Befragung internationaler Alumni sowie die allgemeine Akzeptanz von englischsprachigen Modulen werden vorgestellt. Dann werden die konkreten Strategieoptionen der SAPS in das zuvor definierte Konzept eingeordnet und einer Bewertung unterzogen. Schließlich wird der Nutzen des Konzepts für Hochschulen im Allgemeinen gewürdigt.

1 Einleitung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Globalisierung für die Hochschulbildung, insbesondere für die stark online-basierte wissenschaftliche Weiterbildung? Viele Hochschulen bezeichnen sich gern als „international“, denn dies

steht für Offenheit, Aufgeschlossenheit und Bewährung im Wettbewerb. „International“ wird oft als besonderes Qualitätslabel wahrgenommen (Weber, 2008, S. 53). Insbesondere die bisweilen als „Tsunami“ bezeichnete Welle der „Massive Open Online Courses“ (MOOCs), welche letztlich eine Weiterentwicklung des E-Learning mit Web-2.0-Technologien darstellen, wirbelt den globalen Weiterbildungsmarkt seit circa 2010 durcheinander. Man erkannte, dass digitale bzw. virtuelle Lehr- und Lernszenarien ein nicht zu unterschätzendes Internationalisierungspotenzial darstellen: „sei es zur intensiveren und flexibleren grenzüberschreitenden Kooperation, zur Positionierung auf dem weltweiten Bildungsmarkt, zur internationalen Rekrutierung, zur Verbesserung der (virtuellen wie räumlichen) Mobilität, zur Integration ausländischer Studierender und nicht zuletzt zur Verbesserung der Lehre“ (DAAD, 2014, S. 6).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst dargelegt, inwiefern die Prozesse der Globalisierung und Digitalisierung das Feld der Hochschulbildung vor neue Herausforderungen stellen. Ausgehend von einer statistischen Beschreibung international mobiler Studierender wird das (quantitative) Potenzial des speziellen Segments der online-basierten, englischsprachigen wissenschaftlichen Weiterbildung charakterisiert. Vor diesem Hintergrund wird ein Konzept vorgestellt, welches eine systematische Einordnung hochschulischer Strategieoptionen erlaubt. In einem weiteren Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben, das für den konkreten Anwendungsfall der School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm gewählt wurde. Dabei geht es um die Frage, welche Markteintrittsstrategien im Bereich englischsprachiger Weiterbildungsmodule für dieses Praxisbeispiel geeignet und sinnvoll sind, und wie bestimmte Aktivitäten vor dem Hintergrund des zuvor vorgestellten Konzepts konkret bewertet werden können. Daher werden in einem

weiteren zentralen Teil des Beitrags Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, die den Weiterbildungsbedarf und die Vorstellungen bzw. Erwartungen relevanter Zielgruppen an universitäre Weiterbildung empirisch erhoben hat. Insbesondere die Gruppe der Alumni internationaler Studiengänge steht hier im Fokus. Zudem wird betrachtet, wie gut die außerdem befragten Bachelor- und Masterstudierenden ihre Englischkenntnisse einschätzen bzw. ob sie Weiterbildungskurse in englischer Sprache absolvieren würden. Auf Basis dieser Ergebnisse folgt dann eine Einordnung konkreter Strategieoptionen der SAPS in das zuvor definierte Konzept und eine Bewertung. Zuletzt wird die erkenntnisgenerierende Relevanz des vorgestellten Konzepts gewürdigt.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung in einer globalisierten Welt

2.1 Globalisierung und Digitalisierung im Feld der Hochschulbildung

Die Globalisierung ist auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene der bestimmende Trend des 21. Jahrhunderts. Mehr als je zuvor bewegen sich Individuen, Informationen und Waren frei um die ganze Welt. In einem großen Netzwerk stehen vielfältige Kommunikations- und Transportwege offen und Märkte oder Geschäftsmodelle unterliegen in kurzen Zeiträumen signifikanten Veränderungsprozessen. Werte und Lebensstile gleichen sich über einzelne Nationen hinweg an.

Eine weitere große Kraft, die unsere Welt weiterhin revolutioniert, ist die Digitalisierung. Aufgrund immer kostengünstigerer Hard- und Softwarelösungen ist es möglich, Informationen immer schneller zu übertragen und zu verarbeiten. Die Digitalisierung ist dadurch gekennzeichnet, dass überrückommene Spielregeln und Geschäftsprozesse immer rascher ihre Gültigkeit verlieren und nach einer kurzen Phase der Unsicherheit durch neue Beziehungen ersetzt werden, die aber ihrerseits keine große Stabilität erreichen. Sowohl im Themenkomplex der Globalisierung, als auch auf dem Feld der Digitalisierung sind „mehr oder weniger explizit Fragen nach Zeit und Raum, Austausch über Grenzen und Erschließung neuer Zielgruppen enthalten“ (Zawacki-Richter & Bendlier, 2016, S. 8).

Das Zusammenspiel von Globalisierung und Digitalisierung stellt die Hochschulausbildung vor wichtige neue Herausforderungen. Es besteht ein Trend zur „distance education“ und das Bedürfnis nach individualisierten Lernformen sowie nach zeit- und raumunabhängigem Lernen. Studierende fordern eine Verbesserung der Lehre, die auch durch den Einsatz von Online-Methoden erreicht werden kann. Zudem unterstützt Online-Lehre den globalen Austausch von Talenten. Insgesamt kommt Rankings eine höhere Bedeutung zu, wobei Online-Lehrformen mehr Transparenz in die weltweite Konkurrenz bringen und die Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten erleichtern. Auch Fragen der Qualitätssicherung werden zunehmend wichtiger. Im Bereich der Online-Lehre fallen allein durch Nutzeranalyse und Feedbacksysteme viele Daten an, die für die Qualitätssicherung weitergenutzt wer-

den können. Auch Kooperationen von Hochschulen untereinander und mit der Industrie können durch die Nutzung von Online-Medien besser ermöglicht werden (DAAD, 2014, S. 30, S. 45).

All diese Entwicklungen verstärken einander gegenseitig. Dabei kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung, welche im Folgenden betrachtet werden soll, eine besondere Bedeutung zu.

2.2 Der globale, online-basierte Weiterbildungsmarkt

Das Hochschulwesen ist globalisiert. Angebot und Nachfrage begegnen sich nicht mehr innerhalb einer Nation, Studierende sind über nationale Grenzen hinweg mobil. So wächst die Zahl international mobiler Studierender weltweit rapide (DAAD, 2014, S. 29). Statistiken zeigen, dass deutsche Universitäten für international mobile Studierende nicht unattraktiv sind. Wenngleich die Rangliste der beliebtesten Studienländer angeführt wird von den USA, Großbritannien, China, Frankreich, Australien, Russland und Kanada, so belegt Deutschland immerhin den achten Platz. Mit 265.484 ausländischen Studierenden machen diese in Deutschland einen Anteil von 10,4% an allen Studierenden aus (Projekt Atlas, 2018). Die meisten ausländischen Studierenden, die zum Studium nach Deutschland kommen, stammen – in dieser Reihenfolge – aus China, Indien, Russland, Österreich und Frankreich (Projekt Atlas, 2018). Die genannten Zahlen betreffen „normale“, in der Regel grundständig Präsenzstudierende. Man kann daher vermuten, dass das Potenzial an Studierenden, die Online-Kurse fremder Länder absolvieren möchten, noch viel größer ist, denn dies ist mit einem deutlich geringeren Aufwand, z.B. bei den Lebenshaltungskosten, verbunden. Afrika ist derzeit mit Wachstumsraten von bis zu 30% der dynamischste E-Learning-Markt der Welt (DAAD, 2014, S. 33). Innerhalb weniger Jahre eroberten MOOCs die Hochschullandschaft, so dass im März 2013 der wichtigste MOOCs-Anbieter „Coursera“ 328 verschiedene Kurse von 62 Universitäten aus 17 Ländern im Programm hatte (DAAD, 2014, S. 38). MOOCs sind in der Tat international ausgerichtet, denn die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer der (englischsprachigen) Kurse stammen nicht aus dem anbietenden Land. Nur ein gutes Viertel (27,7%) der Studierenden von Coursera leben in den USA, 8,8% in Indien, 5,1% in Brasilien und knapp 42% kommen aus mehr als 210 anderen Ländern (DAAD, 2014, S. 42).

Die Online-Lehre kann dabei helfen, unabhängig von beispielsweise Raumkapazitäten, diese steigende Anzahl an Studierenden zu bewältigen. Bei der Bearbeitung dieses globalen Marktes sollte Deutschland nach Empfehlung des „Deutschen Akademischen Austauschdienstes“ (DAAD) nicht abwarten, denn: „Die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte – weg von nationalstaatlich geregelter und uniform finanzierter Bestandsverwaltung, hin zu einer wettbewerblich geprägten europäischen Bildungslandschaft – konfrontiert die Hochschulen nunmehr ungefiltert mit den Dynamiken des globalen Marktes“ (Seyfarth, 2014, S. 132).

3 Strategien von Hochschulen zwischen Internationalisierung und verschiedenen Ausprägungen der Transnationalisierung

Während sich somit die Begriffe „Globalisierung“ und „Digitalisierung“ auf weltweite Vernetzung und gemeinsame Veränderungsprozesse ganzer Systeme beziehen, sollen im Folgenden Handlungsalternativen einzelner Institutionen und deren Bewertung im Vordergrund stehen. Abbildung 1 zeigt eine eigene Systematisierung von institutionellen Strategien, die angesichts von Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen einer einzelnen Weiterbildungsinstitution bzw. Hochschule zur Verfügung stehen. Auf der horizontalen Achse des theoretisch induzierten Systematisierungskonzeptes ist die Mobilität bzw. der Bezug zum Raum abgetragen, auf der vertikalen Achse die Kooperation bzw. die Leistungserbringung einer Institution. Dabei war die eher „traditionelle“ Reaktion einer Hochschule die Internationalisierung (hier hellgrau eingefärbt), während die jüngst stärker in den Vordergrund tretenden Bereiche der Transnationalisierung und deren verschiedene Ausprägungen dunkelgrau hinterlegt sind (Abbildung 1).

entwicklung avanciert. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass Universitäten genuin sehr international ausgerichtete Organisationen sind, denn schon seit langem ist es Ziel von Universitäten, Wissen in aller Welt zu sammeln und den besten Köpfen eine Plattform zu bieten (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 220). Der Begriff der „Internationalisierung“ kann als zentral geplanter Prozess einer Hochschule angesehen werden, der Teil einer übergeordneten Hochschulstrategie ist (Qiang, 2003, S. 262). Internationalisierung läuft nicht global ab, sondern „zwischen“ (lat.: inter) einzelnen Nationen und einzelnen Universitäten.

Allerdings werden die auf Vertrauen beruhenden internationalen Hochschulkooperationen in der jüngsten Vergangenheit immer stärker beeinflusst (bzw. gar unterminiert) durch Entwicklungen der Globalisierung und Digitalisierung. Diese Entwicklungen machen bestimmte Internationalisierungsaktivitäten sogar obsolet (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 219). Wie die Abbildung 1 überblicksmäßig weiter zeigt, gewinnen drei Formen von Transnationalisierungsstrategien gerade im Bildungsbereich zunehmend an Bedeutung.

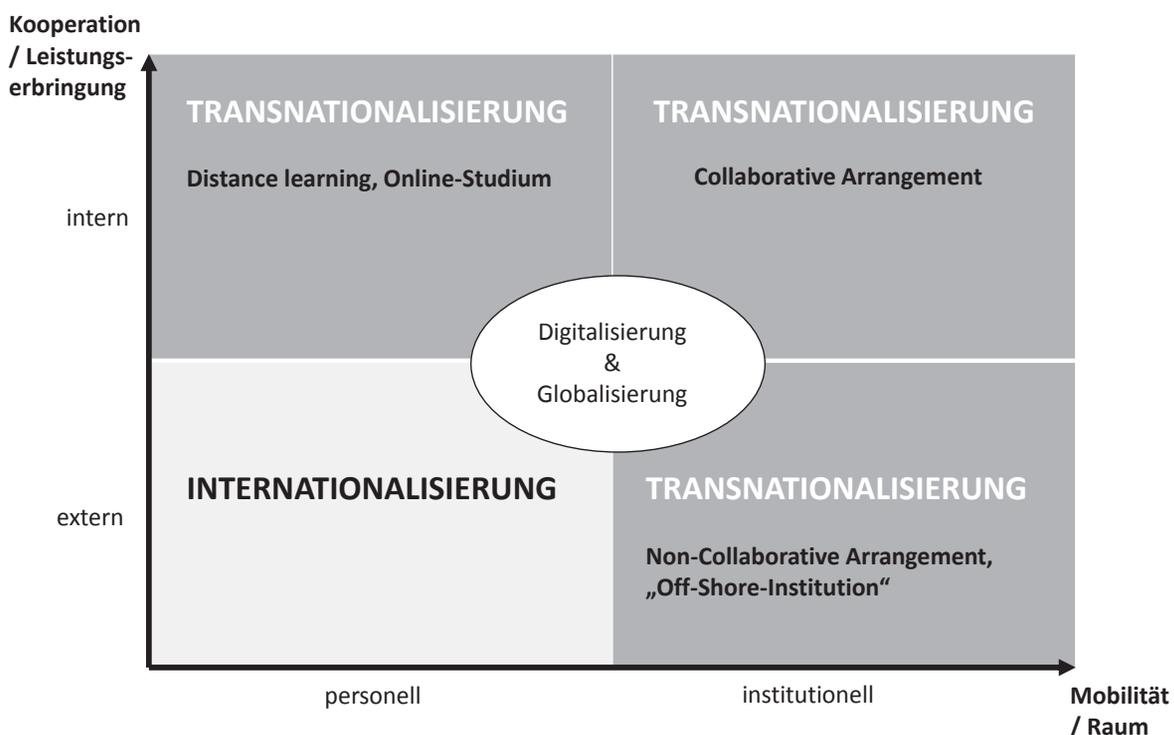


Abb. 1: Institutionelle Strategien von Hochschulen im Zeitalter steigender Digitalisierung und Globalisierung (eigene Darstellung)

Beim Begriff der „Internationalisierung“ geht es um die Mobilität von konkreten Personen, nämlich Studierenden, Lehrenden und Forscherinnen und Forschern, welche sich zwischen Universitäten, die eine häufig strategische Partnerschaft eingegangen sind, bewegen. Der Begriff der Internationalisierung ist in den 1990er-Jahren weltweit zu einem der tragenden Paradigmen zeitgenössischer Hochschul-

Eine Ausprägung von „transnational education“ sind so genannte „Non-Collaborative Arrangements“, also die unmittelbare Präsenz einer Institution im Ausland, als eine sogenannte „Off-Shore Institution“ oder als „Fliegende Fakultät“ (Schreiterer & Witte, 2001, S. 63). Hierbei überschreiten im Gegensatz zur etablierten Strategie der Internationalisierung nicht mehr Einzelpersonen, sondern Hochschulen

selber nationale Grenzen (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 223). Ganze Gebäude und „reale“ Infrastruktur werden in einem fremden Land aufgebaut und die Hochschule bietet am neuen Standort Lehre und Services an.

Im Zuge des oben dargestellten Systematisierungskonzeptes lassen sich zwei weitere Formen der Transnationalisierung anhand ihrer Kooperationsformen bzw. der Art der Leistungserbringung aufspannen. Eine Form erinnert an eine Art „Franchising“-Kooperation. Denn im Rahmen von „Collaborative Arrangements“ bietet eine bisher nur an einem Ort ansässige Institution ganze Studiengänge, bestimmte Lehrangebote oder andere bildungsbezogene Dienstleistungen im Auftrag einer ausländischen Institution und nach deren Vorgaben an (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 223). Das heißt, dass eine Hochschule sich dafür entscheidet, in fremde Märkte einzutreten, indem sie Infrastruktur direkt von ausländischen Partnern nutzt. Prozesse und Abläufe werden dagegen vom Ursprungsland aus gesteuert.

Die andere Ausprägung ist das stark online-basierte Fernstudium. Mit dem Begriff „distance education“ wird hier ein Lernarrangement bezeichnet, bei dem sich die bzw. der Lernende an einem anderen Ort befindet, und zwar außerhalb des Landes, in dem die Hochschule situiert ist (Lanzendorf & Teichler, 2003, S. 222). Hierbei muss wieder die bzw. der Lernende selbst Grenzen überschreiten, wenn auch nicht mehr zwingend in Präsenz, sondern virtuell mit der Hilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Leistungserbringung der Hochschule findet stark intern statt, d.h. innerhalb der eigenen, im Kernland etablierten Strukturen.

4 Methodisches Vorgehen

Die vorgestellten institutionellen Strategien von Hochschulen im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung werden im Folgenden für einen speziellen Anwendungsfall differenziert betrachtet: die Verortung, Bestimmung und Begründung einer konkreten Strategieentwicklung der School of Advanced Professional Studies (SAPS). Die SAPS (zu Deutsch: Zentrum für berufsbegleitende universitäre Weiterbildung) ist eine seit 2011 bestehende Einrichtung der Universität Ulm¹, die über Fakultätsgrenzen hinweg berufsbegleitende Weiterbildung auf Masterniveau anbietet. Verschiedene Kurse aus dem bestehenden Angebot sollen in Zukunft in englischer Sprache angeboten und das Portfolio durch neue Kurse in englischer Sprache ergänzt werden. Die Einführung dieser englischsprachigen Zertifikats- bzw. Brü-

ckenkurse wird im Rahmen des Förderprojektes SAPS:RI² gebündelt und koordiniert. Übergeordnetes Ziel des Vorhabens ist es, aus den neu einzuführenden, englischsprachigen Modulen marktfähige Angebote zu kreieren.

Die in Kapitel 3 präsentierte Systematik behandelt die Strategieoptionen einer Hochschule, hier der Universität Ulm, in ihrer Gesamtheit. Die SAPS ist als zentrale wissenschaftliche Einrichtung und damit als Teil der Universität Ulm einzuordnen. Um Strategieoptionen der SAPS hinsichtlich der Einführung englischsprachiger Weiterbildungsmodule zu entwickeln und zu bewerten, wurde im Herbst 2016 im Rahmen von SAPS:RI ein exploratives Befragungsprojekt³ durchgeführt, an dem sich 95 Alumni internationaler (englischsprachiger) Studiengänge, 386 aktuelle Masterstudierende und 221 aktuelle Bachelorstudierende (ab dem fünften Semester) beteiligten. Diese drei Zielgruppen, die in ihrem persönlichen, hochschulischen und beruflichen Werdegang unterschiedlich weit vorangeschritten sind, wurden mithilfe eines Online-Fragebogens kontaktiert. Der Rücklauf bei der Gruppe der befragten Masterstudierenden lag bei 19%, der Rücklauf bei der Gruppe der Bachelorstudierenden betrug 12%. Zur Gruppe der Alumni internationaler Studiengänge, welche in diesem Beitrag im Vordergrund steht, ist keine präzise Aussage zum Rücklauf möglich, da die befragte Gesamtheit nicht klar umgrenzt war. Da kaum E-Mail-Adressen von Alumni vorlagen und sie deswegen über Facebook-Posts kontaktiert wurden, ist von einer großen Selbstselektion dieser Gruppe auszugehen. Daher sind die im Folgenden präsentierten Befragungsergebnisse als Pilotstudie einzustufen.

5 Ergebnisse einer Alumni- und Studierendenbefragung

5.1 Die Zielgruppe der Alumni internationaler Studiengänge

Von den befragten Alumni hat die Mehrheit ein ingenieurwissenschaftliches Studium absolviert: von insgesamt 95 Alumni haben 60 Befragte „Communications Technology“ studiert, 17 Befragte „Energy Science and Technology“, 4 Befragte „Advanced Materials“ sowie 11 Befragte „Finance“. Während 73 Befragte zum Zeitpunkt der Befragung in einem normalen Beschäftigungsverhältnis tätig waren, befanden sich 12 in der Promotionsphase und zwei waren freiberuflich tätig. Ein_e Befragte_r war arbeitslos. Darüber hinaus wurde im Fragebogen ermittelt, wie die Zeit unmittelbar nach dem Studienabschluss verlaufen ist. Nur ungefähr jede_r zehnte Absolvent_in ging unmittelbar nach dem Studienabschluss aus Deutschland weg. Zwei von zehn blieben für weniger als

¹ Seit 1. September 2018 der Universität und der Hochschule Ulm.

² Wir danken dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) Baden-Württemberg und dem europäischen Sozialfonds für die Förderung des Projektes „School of Advanced Professional Studies: Regional International“ (SAPS:RI), in dessen Rahmen dieses Studie durchgeführt wurde (Förderkennzeichen: 696602).

³ Die Gesamtstudie mit dem Titel „Studienmodell und Studienangebote sowie Internationalisierungsbestrebungen der SAPS im Fokus - Ergebnisse einer Studie zum Weiterbildungsbedarf an der Universität Ulm“ (Müller, 2016) ist einsehbar unter: https://www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/adprostu/Informationen/weiterbildungsstudie_2016.pdf
Weitere Ergebnisse zu diesem Befragungsprojekt, insbesondere zu den Vorstellungen und Bedürfnissen der Befragten bezüglich berufsbegleitendem Studieren, sind nachzulesen in Müller, Gröger und Schumacher, 2017a und 2017b.

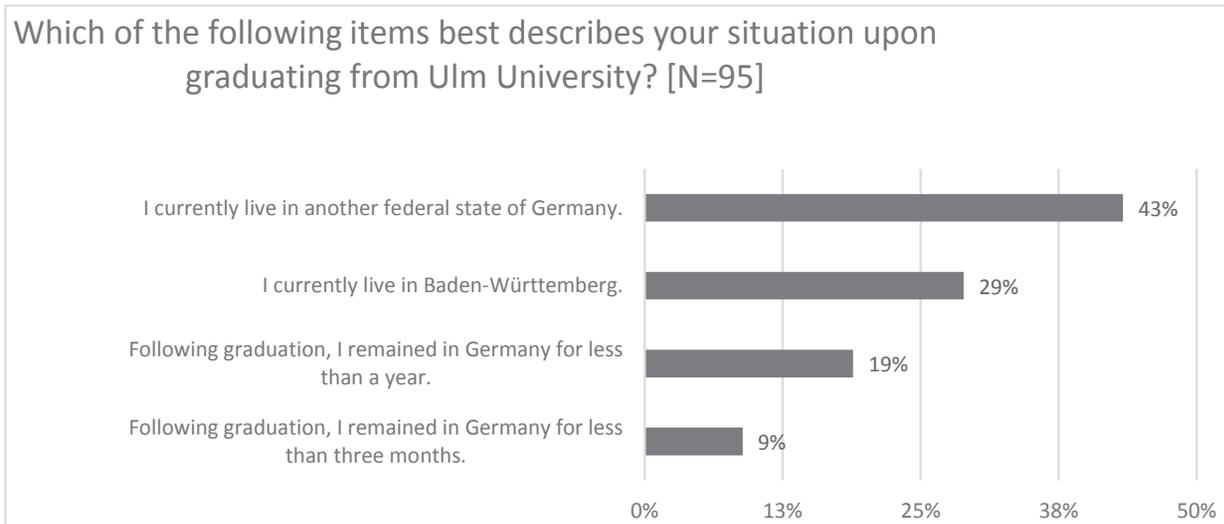


Abb. 2: Situation nach Studienabschluss (Alumni)

ein Jahr in Deutschland. 29% leben zum Zeitpunkt der Befragung in Baden-Württemberg und 43% leben in einem anderen deutschen Bundesland (Abbildung 2).

Nur etwa 39% der Alumni gehen davon aus, dass ihre derzeitige Beschäftigungssituation langfristig stabil bleiben wird, der Rest ist an Karriereveränderungen interessiert.

Die Alumni zeigen sich (Abbildung 3) hinsichtlich ihrer beruflichen Situation und dem Grad, zu dem ihr Studium zur Erreichung dieser Situation beigetragen hat, recht zufrieden

(Item 1-3), wenngleich sie evtl. vor Aufnahme des Studiums andere Erwartungen hatten (Item 4). Deutlich unzufriedener äußerten sich die Befragten hinsichtlich der Realisierbarkeit bestimmter (evtl. sehr vager) Vorstellungen und Ideen, die sie im Verlauf ihres Studiums entwickelt hatten (Item 5). Dem letzten Item zufolge sind mehr als 60% auf der Suche nach bestimmten Türöffnern, um sich weitere Betätigungsfelder erschließen zu können.

Kaum zweifeln die Befragten an ihrer Entscheidung für ein Studium (nur 7% würden sich rückblickend nicht mehr für

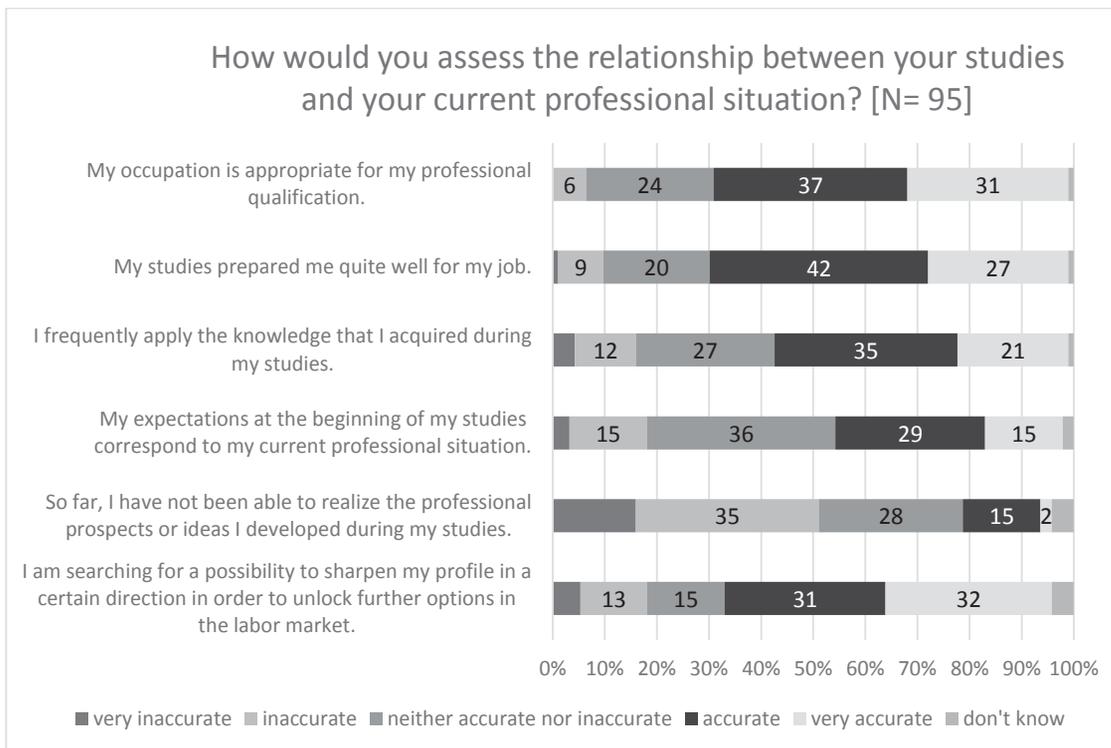


Abb. 3: Zusammenhang zwischen Studium und aktueller beruflicher Situation (Alumni)

ein Universitätsstudium entscheiden, Abbildung 3). Mehr als die Hälfte (insgesamt 52%) jedoch würden sich nicht mehr für einen Vollzeit-Master entscheiden bzw. sind sich hierüber unsicher. Die beiden letzten Items hingegen weisen eine sehr ähnliche Verteilung auf. Für die berufsbegleitende Weiterbildung stimmt hoffnungsfroh, dass mehr als 50% sich rückblickend vermutlich „definitiv“ bzw. „wahrscheinlich“ für einen berufsbegleitenden Master entscheiden würden, mit der Möglichkeit, ihn modular aufzubauen. Auffällig ist auch, dass bei den letzten beiden Items jeweils um die 5% „weiß nicht“ angegeben haben (Abbildung 4).

engänge interessieren. Das Interesse ist sowohl an Management- als auch an ingenieurwissenschaftlichen Themen sehr hoch.

Aus Abbildung 7 geht hervor, dass nicht so sehr irgendwelche von außen aufgesetzten Zwänge (sei es seitens des Arbeitgebers oder aufgrund einer Situation der Arbeitslosigkeit) entscheidend sind, sondern eigene Wünsche und Verbesserungspotenzial, wo es gewissermaßen noch „Luft nach oben“ gibt.

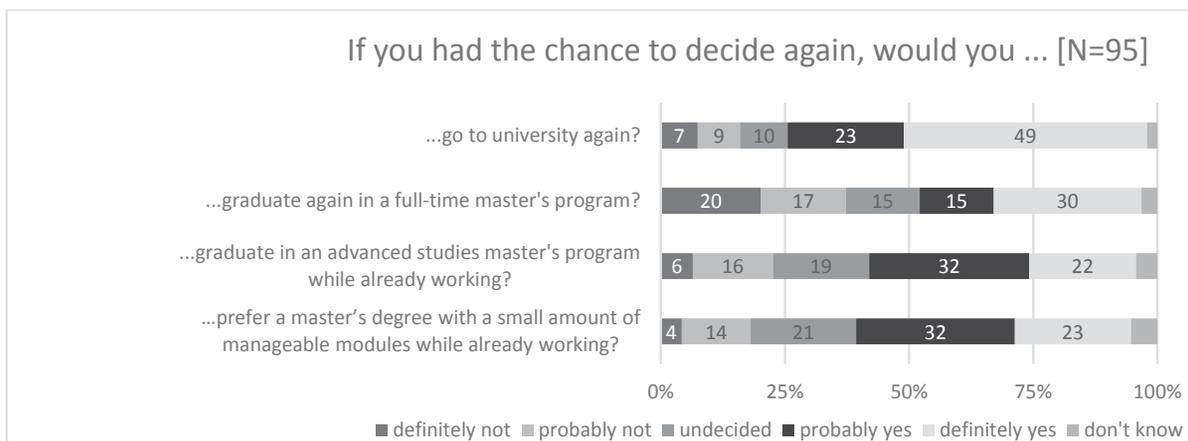


Abb. 4: Rückblickende Wahl von Studienoptionen (Alumni)

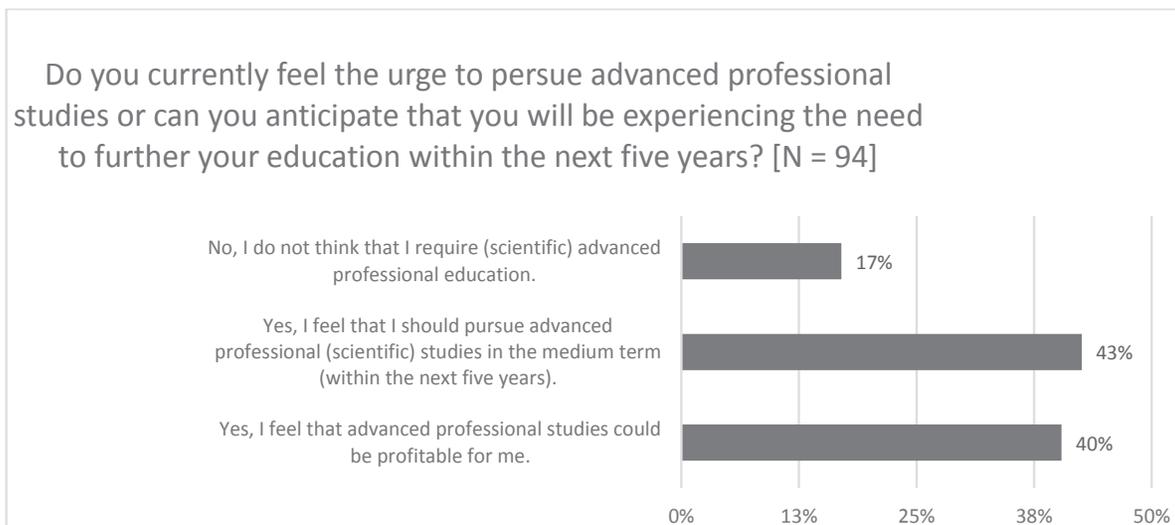


Abb. 5: (Antizipierter) Weiterbildungsbedarf (Alumni)

Auf die Frage, ob sie für sich Weiterbildungsbedarf sehen bzw. einen solchen für die Zukunft (die nächsten 5 Jahre) antizipieren, antworteten 17% der befragten Alumni mit „nein“. Der Rest zeigte sich prinzipiell, insbesondere was die mittelfristige Zukunft anbelangt, sehr aufgeschlossen für Weiterbildungen (Abbildung 5).

Bei denjenigen, die (zumindest aktuell) keinen Weiterbildungsbedarf für sich sehen – dies trifft auf 17 Befragte zu – scheint die Tatsache, dass sie bisher kein passendes englischsprachiges Angebot gefunden haben, keine Rolle zu spielen. Viel entscheidender für die Gründe, die sie bisher von einer Weiterbildung abgehalten haben, sind subjektive Eindrücke, dass sie dies im Job nicht weiterbrächte bzw. Zeitgründe. Die finanzielle Belastung durch Studiengebühren scheint nicht abschreckend zu wirken (Abbildung 8).

Abbildung 6 gibt einen ersten Überblick über die Fachgebiete und Themen, für die sich die Alumni internationaler Studi-

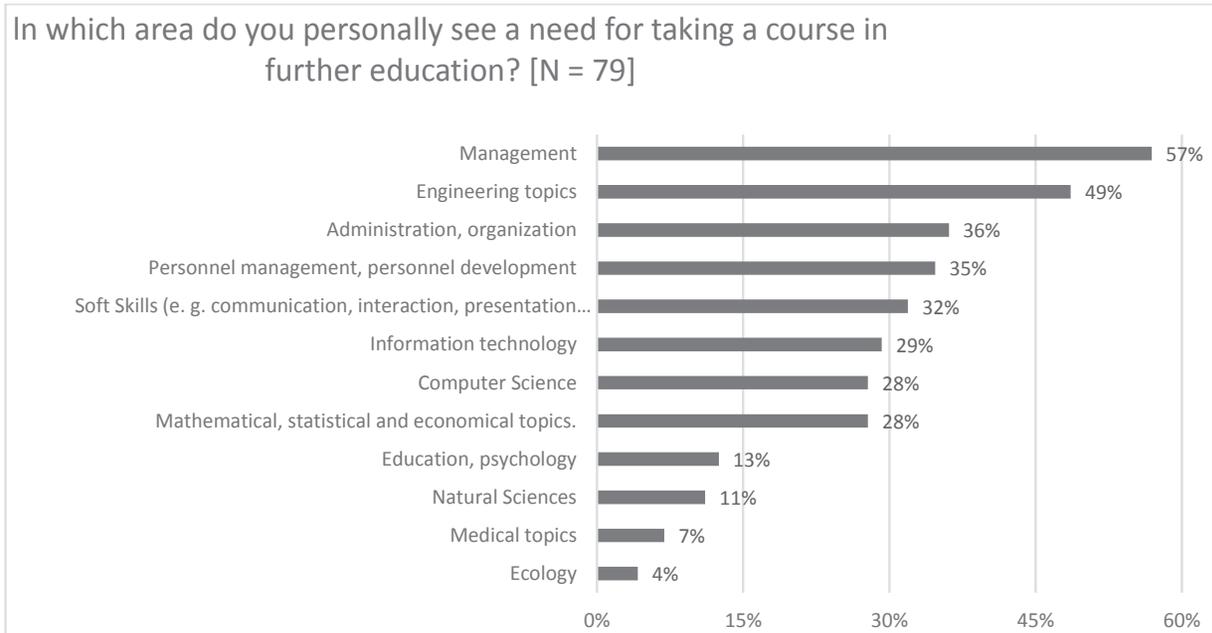


Abb. 6: Themenbereiche Fortbildungsbedarf (Alumni)

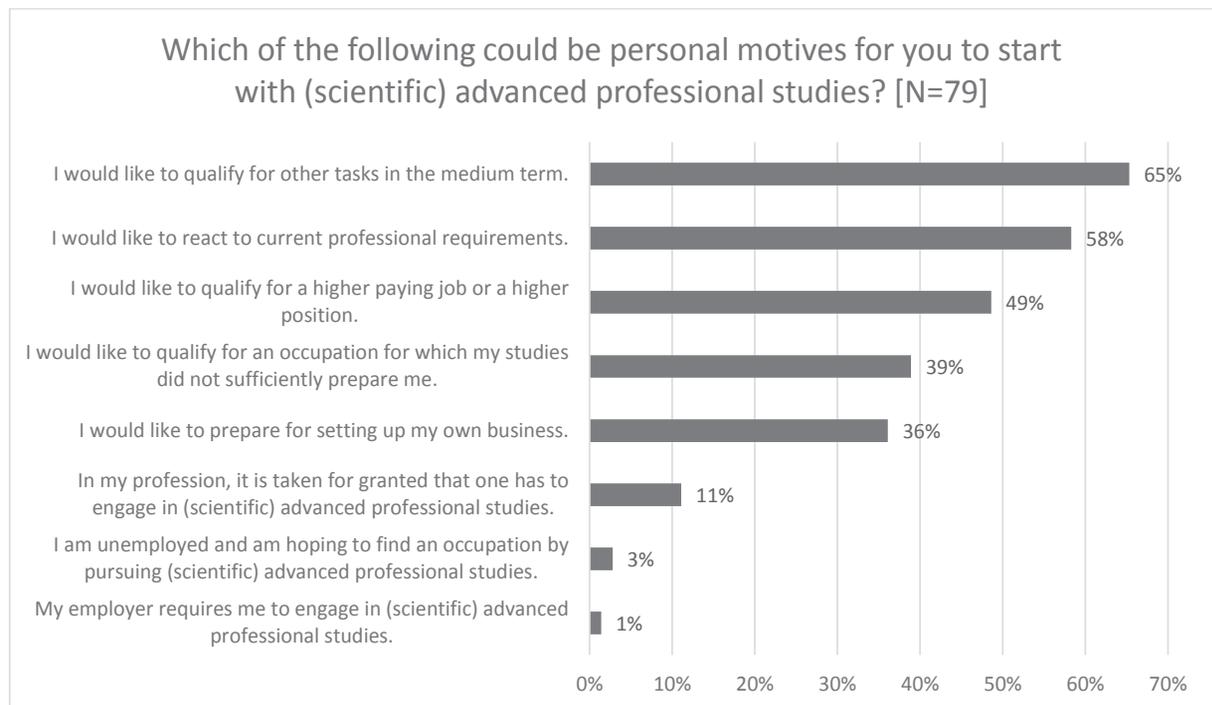


Abb. 7: Motive für ein berufsbegleitendes Studium (Alumni)

5.2 Die Akzeptanz englischsprachiger Module

Die Befragung zeigt, dass ein Großteil der Alumni internationaler Studiengänge ausschließlich englischsprachige Studienangebote nutzen würde (Abbildung 9).

Da es prinzipiell denkbar ist, englischsprachige Kurse auch deutschen Studierenden anzubieten, ist von großem Interesse, wie die ebenfalls befragten aktuellen deutschsprachigen Masterstudierenden bzw. die Bachelorstudierenden (ab dem

5. Fachsemester) auf englischsprachige Kurse reagieren. Insgesamt fühlen sich die Masterstudierenden deutlich sicherer in der englischen Sprache als die Bachelorstudierenden. Während 58% der Masterstudierenden angaben, Englisch wie ihre „Muttersprache“ zu beherrschen, waren dies bei den Bachelorstudierenden nur 44%.

Auch überrascht nicht, dass die Masterstudierenden schon mehr Zeit und Gelegenheit hatten, um ihre englischen

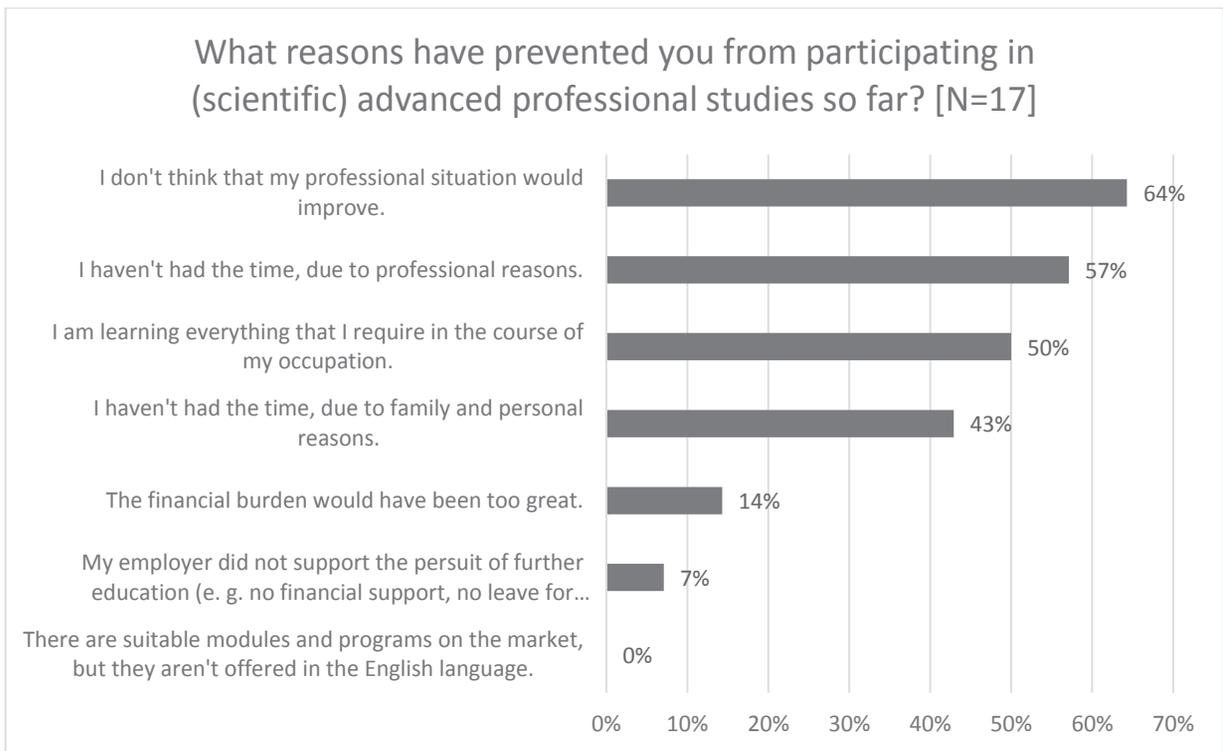


Abb. 8: Bisherige Hinderungsgründe (Alumni)

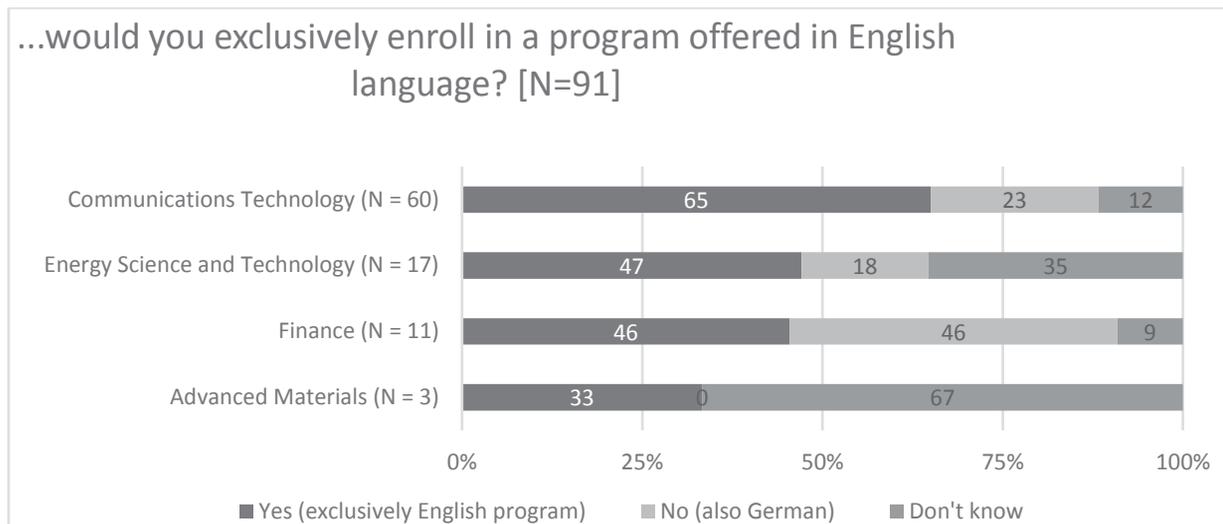


Abb. 9: Sprache (Alumni)

Sprachkenntnisse außerhalb des Studiums (z.B. längere Auslandsaufenthalte, englischsprachige Freunde) zu vertiefen und zu pflegen. Während über 30% der Masterstudierenden angaben, auf englischsprachiges Literaturstudium und englischsprachige Fachkommunikation bestens vorbereitet zu sein, schätzten sich die befragten Bachelorstudierenden diesbezüglich deutlich schwächer ein.

Die Frage aber, die im Rahmen dieses Artikels besonders interessiert ist, ob sich die potenziellen internen Zielgruppen auch darauf einlassen würden, zusammen mit internationalen Studierenden auf Englisch zu studieren. 59% der Master-

studierenden würden eine „englischsprachige Weiterbildung als Chance ansehen“, um sich in die „Fachsprache einzuarbeiten“, bei den Bachelorstudierenden sind dies 23% (Abbildung 10).

Abbildung 11 zeigt, dass der Anteil der Befragten, die eine englische Weiterbildung kategorisch ausschließen, recht gering ist. Für einen Großteil der Bachelor- und insbesondere auch der Masterstudierenden kommt es daher durchaus in Frage, ein englischsprachiges berufsbegleitendes Studienangebot wahrzunehmen, nicht zuletzt aufgrund der im Studium und im Privaten erworbenen Sprachkenntnisse.

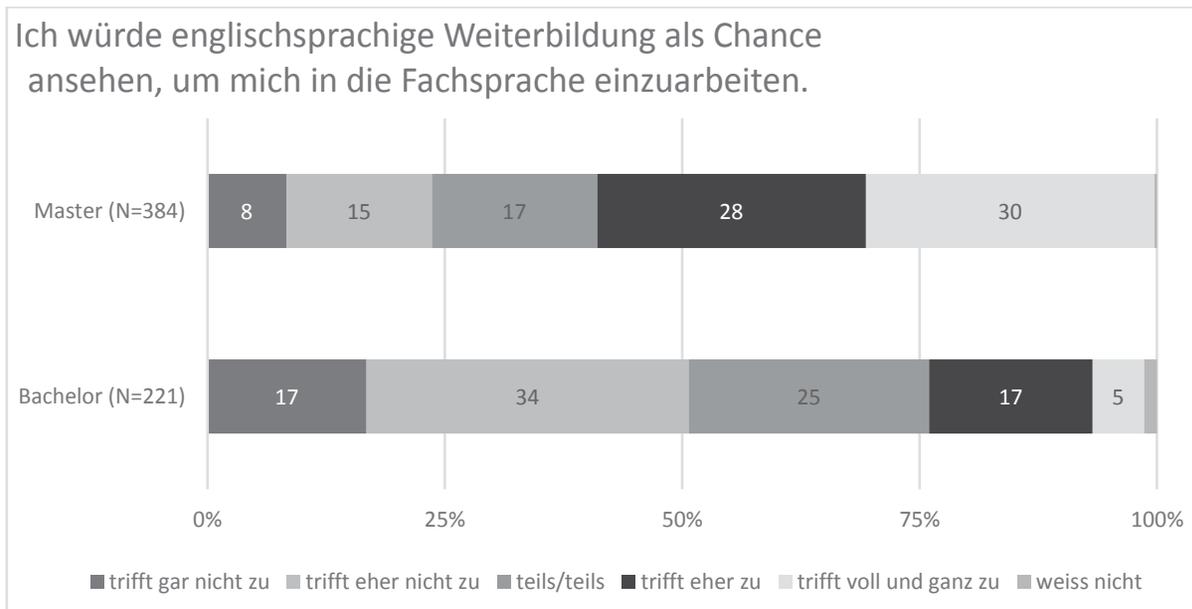


Abb. 10: Chance für Einarbeitung in englische Fachsprache (Gruppenvergleich)

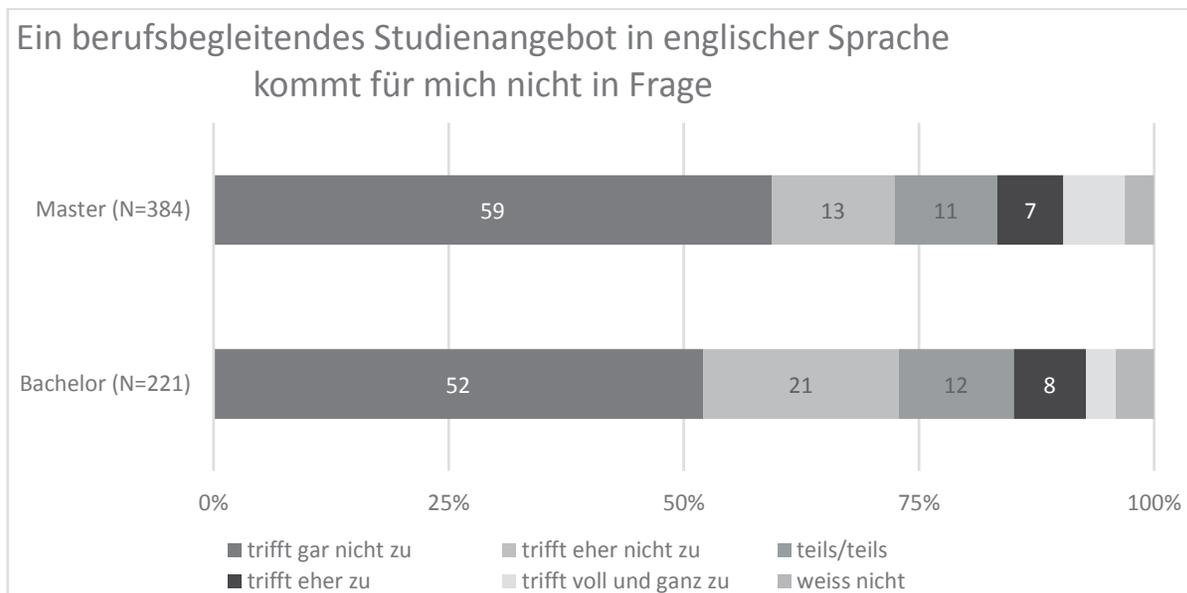


Abb. 11: Englischsprachiges Studienangebot (Gruppenvergleich)

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der durchgeführten Befragungen Folgendes feststellen: Die Umfrageergebnisse deuten darauf hin, dass die SAPS bei den befragten Zielgruppen mit ihren Qualifizierungsangeboten Erfolg haben könnte. So gaben mehr als 50% der Alumni an, dass sie rückblickend „definitiv“ bzw. „wahrscheinlich“ einen berufsbegleitenden Master bevorzugen würden. Es ist also durchaus Nachfrage für berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung vorhanden. Hinsichtlich der Unterrichtssprache zeigte sich, dass die ingenieurwissenschaftlichen Alumni (die zum Großteil Bildungsausländer sind) fast ausschließlich ein englischsprachiges Kursangebot annehmen würden bzw. annehmen könnten. Die Masterstudierenden fühlten sich deutlich sicherer in der englischen Sprache als

die Bachelorstudierenden und zeigten sich offener dafür, ein englischsprachiges Modul zu belegen.

Bewertung von strategischen Optionen für das Anwendungsbeispiel SAPS vor dem Hintergrund der Befragungsergebnisse. Die SAPS hat als Einrichtung der Universität Ulm den Auftrag, marktfähige Weiterbildungsangebote zu etablieren. Aufgrund der Fokussierung auf online-basierte Weiterbildungsformate als inhärentes Geschäftsmodell ist es naheliegend, sich nicht nur auf regionale Zielgruppen auszurichten. Im Rahmen des beschriebenen Befragungsprojektes wurde (aus erhebungspraktischen Gründen) der Fokus auf die Gruppe der Alumni englischsprachiger Masterstudiengänge der Universität Ulm gelegt. Diese Gruppe ist, so die zugrun-

deliegende Annahme, repräsentativ für einen großen Pool an nicht-deutschen Personen mit ingenieurwissenschaftlicher Grundbildung (und mit Englisch als Arbeitssprache), die prinzipiell auf dem deutschen Arbeitsmarkt Fuß fassen möchte. Mit einem Masterabschluss der Universität Ulm ist es immerhin ca. 80% der Befragten gelungen, nach Studienabschluss in Deutschland zu verbleiben.

Für diejenigen „internationalen“ Zielgruppen mit ingenieurwissenschaftlicher Erstausbildung, die sich (aus den unterschiedlichsten Gründen) bereits in Deutschland befinden, dürfte die Motivation, einen weiterführenden deutschen Universitätsabschluss zu erlangen, noch größer sein. Dies umfasst beispielsweise folgende spezielle Zielgruppen (gemäß SAPS:RI):

- Ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit Blue Card, die in deutschen Unternehmen (oft in englischsprachiger Arbeitsumgebung) arbeiten
- (Ältere) Migrantinnen und Migranten, deren ausländischer Hochschulabschluss in Deutschland nicht anerkannt wurde und die einen deutschen Abschluss nachholen wollen
- Jüngere Migrantinnen und Migranten aus dem Kreis der anerkannten Asylsuchenden.

Die bisherigen zielgruppenspezifischen Überlegungen beziehen sich also auf Personenkreise, die bereits in Deutschland sind oder das Interesse und die Möglichkeit haben, zumindest zeitweise nach Deutschland überzusiedeln. Diese Personengruppen sind an einem kompletten Masterprogramm interessiert, um mit ihrem Abschluss in Deutschland eine adäquate Beschäftigung zu finden. Wenn es der SAPS gelänge, diese sich in Deutschland befindenden oder Deutschlandaffinen Zielgruppen mit ingenieurwissenschaftlicher Vorbildung mit ihren berufsbegleitenden Masterstudiengängen anzusprechen (immerhin würden sich rückblickend 50% für ein berufsbegleitendes Masterstudium entscheiden!) und zu aktivieren, so wäre ihr Markterfolg bereits gesichert.

Darüber hinaus ist die strategische Möglichkeit, einzelne englischsprachige Module auch für Studierende zu öffnen, die (zumindest zunächst) nicht daran interessiert sind, ein komplettes Masterprogramm zu studieren, durchaus attraktiv. Denn wie die Gruppe der befragten Alumni, welche bereits über einen Masterabschluss verfügt, zeigt, ist der Wunsch nach einzelnen, sehr spezifischen englischsprachigen Weiterbildungsmodulen durchaus ausgeprägt (Kapitel 5.1). Darüber hinaus wäre es auch möglich, vorhandene Kurskapazitäten mit deutschen Interessentinnen und Interessenten zu komplettieren. Denn die Ergebnisse der Studie zeigen ebenfalls, dass deutsche Bachelor- bzw. Masterstudierende offen sind für englischsprachige Weiterbildung (Kap. 5.2).

Um also englischsprachige Weiterbildungsmodule in einem ersten Schritt erfolgreich im Markt zu etablieren, ist es sinn-

voll, die vorhandenen Kapazitäten mit an einzelnen Kursen interessierten Studierenden (ob deutsch oder nicht) aufzufüllen.

Lenkt man die Betrachtung nun wieder zurück auf die in Kapitel 3 vorgestellten institutionellen Alternativmodelle von Internationalisierung und Transnationalisierung, so ist das Geschäftsmodell der SAPS ganz eindeutig nicht die Internationalisierung (dies könnte nach wie vor eine übergeordnete Strategie der gesamten Universität Ulm sein), sondern die Transnationalisierung im Sinne des „distance learning“ bzw. „Online-Studium“ (Quadrant links oben in Abbildung 1). Denn die Lehrangebote werden am Standort Ulm konzipiert, produziert und technisch gehostet. Mit einem Geschäftsmodell reiner MOOCs ist es jedoch in Konkurrenz mit den großen kommerziellen Anbietern wie Coursera, Udacity etc. äußerst schwierig, im Markt Fuß zu fassen. Ihre Nische und den entscheidenden Wettbewerbsvorteil sieht die SAPS hingegen darin, die Fern-Studierenden engmaschig im Rahmen von Online-Sprechstunden und insbesondere Präsenzphasen vor Ort zu betreuen, ein Geschäftsmodell, das sich prinzipiell für viele Hochschulen eignet, bzw. auch bereits genutzt wird.

Die Frage ist, wie gut das Modell tatsächlich bei größeren physischen Distanzen nachhaltig funktioniert. Bei einzelnen zahlungskräftigen Kunden besteht durchaus die Möglichkeit, dass diese für Präsenzphasen anreisen. Doch für Zielgruppen, für die die Reise zu teuer und zu lang bzw. die zu überbrückende kulturelle Distanz zu groß wird, ist entsprechend der Abbildung 1 auch zu prüfen, ob sich eine Weiterbildungsinstitution wie die SAPS nicht auch selbst räumlich bewegen sollte, z.B. indem sie eine Art „Collaborative Arrangement“ oder eine Art „Off-Shore-Institution“ testet. Dies erscheint als durchaus interessante und in solchen Ländern auch gut realisierbare Option, in welchen die Hochschule selbst bereits über Auslandspartnerschaften oder gute Kontakte verfügt.

Dabei visiert man seitens der SAPS insbesondere Partneruniversitäten in asiatischen Ländern oder die private German University Cairo an, die nach deutschem Vorbild aufgebaut wurde und seit ihrer Gründung von der Universität Ulm unterstützt wird. Im Hintergrund existiert dabei stets die latente Vorstellung, dass dortige Studieninteressierte einmal als Arbeitnehmer_innen in Deutschland und/oder für deutsche Firmen im Ausland tätig sein werden. Überlegungen hierzu wurden an der SAPS unter dem Begriff des „Twinning“-Modells angestellt (UNESCO/Council of Europe, 1999, S. 4). Nach diesem Modell können Studierende nach einem ersten, in ihrem Heimatland absolvierten Abschnitt eines SAPS-Online-Studiengangs die letzten Studienjahre bzw. -monate vor Ort in Ulm, also im Herkunftsland des Studiengangs, absolvieren. Auch wäre es denkbar, zunächst mit Kursen in englischer Sprache zu beginnen und die Studierenden nach und nach in die deutsche Fachsprache einzuführen. So können die Studienzeiten auf dem Campus der Universität Ulm deutlich verkürzt und zielführender gestaltet werden, was für die

anvisierte Zielgruppe auch in finanzieller Hinsicht überaus attraktiv sein könnte. Bezogen auf die in Kapitel 3 eingeführte Systematik an Strategieoptionen könnte dies bedeuten, dass das „Twinning“-Modell im Rahmen einer Kooperation mit einer ausländischen Hochschule als Collaborative Arrangement durchgeführt werden könnte oder eine Art Außenstelle der SAPS als Non-Collaborative Arrangement ins Auge gefasst wird. Wissenschaftliche Weiterbildung könnte so generell verstärkt im Kontext von Hochschulpartnerschaften mitgedacht und etabliert werden. Anhand der vorliegenden Befragungsergebnisse lassen sich kaum Prognosen zum Erfolg derartiger Twinning-Modelle ableiten. Hierzu bräuchte es weitere Investitionen im Bereich der Marktforschung bzw. schlicht Pilotierungstests mit einzelnen Studienangeboten bzw. Ländern.

6 Fazit und Ausblick

Die vorgestellte erkenntnisleitende Systematisierung kann universell auf eine Institution insgesamt oder auf deren Untereinheiten angewendet werden. Anhand eines konkreten Anwendungsfalls, der School of Advanced Professional Studies der Universität Ulm, wurden Befragungsergebnisse präsentiert und diese vor dem Hintergrund des vorgeschlagenen Konzepts zu Internationalisierung und Transnationalisierung eingeordnet. Dabei wurden angestellte Überlegungen präzisiert und konkretisiert, deren Übertragung auf andere Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens sinnvoll erscheint, sofern die Rahmenbedingungen dort ähnlich sind. Andernfalls bietet die vorgeschlagene Systematisierung Hochschulen und deren Weiterbildungseinheiten weitere Optionen, eigene Schwerpunkte herauszukristallisieren und an das gewählte Modell ein den jeweiligen Anforderungen entsprechendes Angebotsportfolio zu gestalten bzw. dieses in geeigneter Form zu adaptieren. Gerade das vorgestellte Twinning-Modell erscheint sehr attraktiv für Hochschulen, die über eine enge Partnerschaft mit einer ausländischen Universität verfügen.

Aufgrund der hohen Individualität von Hochschulen und deren Einrichtungen ist davon auszugehen, dass eine Vielzahl von Varianten zu den vorgeschlagenen Konzepten entsteht bzw. bereits realisiert ist. Es wird daher interessant sein, diese Strategieentwicklungen zu beobachten und zu untersuchen, welche Ansätze sich als besonders erfolgreich erweisen werden.

Literatur

- DAAD. (2014). *Die internationale Hochschule: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 219–238.
- Müller, U. (2016). *Studienmodell und Studienangebote sowie Internationalisierungsbestrebungen der SAPS im Fokus. Ergebnisse einer Studie zum Weiterbildungsbedarf an der Universität Ulm*. Ulm.
- Müller, U., Gröger, G. & Schumacher, H. (2017a). Digitalisierung und Strukturentwicklungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel der Universität Ulm. *Das Hochschulwesen*, 65 (4+5), 139–147.
- Müller, U., Gröger, G. & Schumacher, H. (2017b). Wissenschaftliche Weiterbildung als evaluations-basierter Strategieprozess. *Wissenschaftsmanagement*, 2017(2), 38–43.
- Projekt Atlas. (2018). *Top Places of Origin & Destination*. Abgerufen am 26. November 2018 von <https://www.iae.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/Germany>
- Qiang, Z. (2002). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270.
- Schreiterer, U. & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine internationale vergleichende Studie im Auftrag des DAAD*. (Hrsg.: CHE Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh, DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn). Gütersloh.
- Seyfarth, F. (2014). Emergente Formen digitaler Lehre aus Sicht des Hochschulmarketings. In DAAD (Hrsg.), *Die internationale Hochschule: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien* (S.120–148). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- UNESCO/Council of Europe. (1999). *The Unesco/Council of Europe Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education*. CEPES reference: ED/99/ENIC/WG3/05, CoE reference: DECS/EDU/HE(99)28.

Weber, K. (2008). Ist Hochschulweiterbildung internationalisierbar? Erfolgsfaktoren und Hindernisse für den Export von Weiterbildungsprogrammen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen. *Report*, 31(1), 52-62.

Zawacki-Richter, O. & Bendenlier, S. (2016). *Zur Rolle und Bedeutung von digitalen Medien in Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen*. Arbeitspapier Nr. 12. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Autor_innen

Ursula Müller, Dipl.-Soz., MBA
ursula.mueller@hft-stuttgart.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Prof. Dr.-Ing. Hermann Schumacher
hermann.schumacher@uni-ulm.de

Grenzüberschreitender Bildungstransfer durch Bildungsprojekte

Transferindizien aus einem internationalen Weiterbildungsstudiengang

MICHAEL KRÜGER
PIERRE TULOWITZKI

Kurz zusammengefasst ...

In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, wie grenzüberschreitender Bildungstransfer durch Bildungsprojekte, die sich das „Lernen am Unterschied“ zum Ziel setzen, gelingen kann. Dafür werden die Strukturen und didaktischen Grundprinzipien eines internationalen Projekts der wissenschaftlichen Weiterbildung, dem Studiengang International Education Management (INEMA), beschrieben. Durch eine anschließende Darstellung exemplarischer Forschungsprojekte, die die Studierenden im Rahmen ihrer Masterarbeit umsetzen, werden Indizien für individuell gelungene, grenzüberschreitende Bildungstransfers aufgezeigt. Diese auf das Plausibilisieren limitierte Vorgehensweise lässt keine kausale Attribuierung oder gar eine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu. Doch wäre ein Transferverständnis im Sinne eines technisch reproduzierbaren (gar beweisbaren) „Durchreichens“ von Wissen oder Bildungsstrukturen ohnehin problematisch. Der Beitrag gliedert sich in a) eine Erläuterung des Hintergrunds, vor welchem internationales Bildungsmanagement stattfindet, die eine Erklärung des zugrundeliegenden Verständnisses eines gelungenen Wissens- und Bildungstransfers einschließt, b) eine Erläuterung und Illustration des Weiterbildungsstudiengangs und c) eine kurze inhaltliche Analyse exemplarischer Abschlussarbeiten, die verdeutlicht, wie die Absolvent_innen explizit im Studium behandelte Modelle aktiv auf neue Kontexte anwenden. Diese Bezugnahmen auf erlerntes Wissen, die in den Abschlussarbeiten erkennbar sind, können als Indikatoren für gelungene Bildungs- und Wissenstransfers angesehen werden.

1 Bildungsmanagement als Beitrag zur Bewältigung der Folgen von Bevölkerungswachstum

Analog zu dem weltweiten Bevölkerungswachstum wachsen auch weltweit Bildungsbedarfe und damit Bedarfe an Organisationen, die Bildung ermöglichen (UNESCO Institute for

Statistics, 2017). Allein in Ägypten werden jährlich eintausend neue Schulen gegründet (MOE, 2008). Zudem werden in sich entwickelnden Ländern mit moderatem bis starkem Bevölkerungswachstum zwischen einem und drei Prozent (ca. drei Viertel aller Länder der Erde, siehe United Nations, Department of economic and Social affairs, 2018) Fähigkeiten zur Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen für gelingende Lernprozesse nicht nur im schulischen Sektor benötigt. Auch Kindergärten, Hochschulen, Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Handelskammern, karitative Einrichtungen oder Nichtregierungsorganisationen stehen vor der Aufgabe, für immer größere Bevölkerungsgruppen Lernprozesse zu initiieren, um die individuelle Entwicklung möglichst aller Menschen zu fördern und ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (UNESCO, 2016a). Die Bewältigung von Wachstum ist daher eine zentrale Herausforderung der betroffenen Bildungssysteme. Um *education as a public good* (UNESCO, 2016b; UNESCO, 2015) real werden zu lassen, scheint Bildungsmanagement als ein Handlungsfeld, das sich der Aufgabe widmet, pädagogische und ökonomische Rationalität aufeinander zu beziehen (Gütl & Orthey, 2006), in besonderer Weise gefordert zu sein. Der Studiengang *International Education Management* möchte den Auf- und Ausbau von Bildungssystemen unterstützen.

2 Bildungsmanagement aus der Perspektive des Diskurses im deutschsprachigen Raum

Als wissenschaftliche Disziplin nimmt Bildungsmanagement eine organisationale Perspektive auf Bildungsprozesse ein (zur Verdeutlichung dieses Management-Verständnisses siehe beispielsweise Gütl & Orthey, 2006; Müller, 2007; Zech, 2008). Damit hat das Themenfeld vor allem in Deutschland eine große Nähe zum sich etablierenden Diskurs um Organisationspädagogik, die sich derselben Differenz von pädagogischer und organisatorischer Rationalität, quasi von der anderen Seite, nähert und Organisationen (jeglicher Art) dezidiert aus einer Bildungs- oder Lernperspektive betrach-

tet (Göhlich, 2005). Als Qualifizierungsprogrammatisierung geht Bildungsmanagement von der Prämisse aus, dass die Leitung einer Bildungsorganisation grundsätzlich andere Kompetenzen erfordert, als für die Initiierung von Lehr-Lernprozessen auf einer rein interaktionalen Ebene nötig sind. Inhaltlich fokussiert ein Bildungsmanagement-Studiengang daher eher auf die Auseinandersetzung mit pädagogischen Führungsmodellen, erziehungswissenschaftlich orientierten Qualitätsmanagement-Systemen oder auf die Spezifika von Projektmanagement in Bildungseinrichtungen, denn auf die Vermittlung von (schul-)fachwissenschaftlichem Wissen oder die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten (für eine Gesamtübersicht der Inhalte von Bildungsmanagement-Studiengängen siehe Krüger, 2016b, 2016a).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Frage, ob Bildungsmanagement als eine konstruktive Perspektive der Reflexion und der Gestaltung pädagogischer Praxis anzusehen ist, lässt sich im deutschsprachigen Raum mindestens bis in die 1970er-Jahre zurückverfolgen (Flechsig & Haller, 1975). Ebenfalls seit dieser Zeit lassen sich auch Konzeptionen von Handlungsmodellen für pädagogische Führungskräfte finden, die den Versuch unternehmen, zur Ermöglichung gelingender Lernprozesse auch betriebswirtschaftliche Perspektiven zu berücksichtigen ohne dadurch einer Ökonomisierung von Bildung Vorschub zu leisten. In der vor 45 Jahren beginnenden Debatte wurde Bildungsmanagement zunächst sektorenspezifisch als „Weiterbildungsmanagement“ (Senzky, 1974) und „Schulmanagement“ (Frommberger, 1980) thematisiert, wobei die Management-Terminologie bewusst als „Erneuerungsbegriff“ (Frommberger, 1970, S. 7) und „Plädoyer“ (Senzky, 1974, S. 15) gegen Routine und Weisungsgebundenheit eingeführt wurde. Man versprach sich durch diese Wortwahl und die damit intendierte Aufwertung von Leitungsaufgaben einen Beitrag zur Bewältigung der Bildungs-expansion der 1960er und 1970er-Jahre leisten zu können. In den 1980er-Jahren erschienen dann erste Management-Publikationen für die Bildungssektoren Hochschule und frühkindliche Bildung (Blum, 1989; Granzow, 1981; Hartmann, 1984; Huppertz, 1986). Ab 1990 nahm die Debatte maßgeblich durch Publikationen im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung erheblich an Fahrt auf. In diesem Sektor wurden erstmals Bildungsmanagement-Modelle auch visuell dargestellt (Felfe, 1993; Geißler, 1994a, 1994b; Merk, 1992). In der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde in den 1990er-Jahren die organisationale Wende (Schäffter, 1992, 1997, 1998) ausgerufen und im universitären Sektor verdeutlichte die Kontroverse um die „entfesselte Hochschule“ (Müller-Böling, 2000) die Bedeutung organisationaler Rahmenbedingungen für gelingende Lehr-Lernprozesse. Ab der Jahrtausendwende

wurden Management-Modelle im Bildungsbereich zunehmend systemtheoretisch begründet und sektorenübergreifend angelegt (Dubs, 2005; Götz, 2000; Müller, 2007; Seitz & Capaul, 2005). Zudem trug die wachsende Bedeutung des Qualitätsmanagements zur pädagogischen Reflexion organisationaler Rahmenbedingungen bei (Zech, 2008; Zech & Angermüller, 2006; Zech & Ehses, 1999). Anschließend gewinnt auch die empirische Forschung zu Organisation und Führung – zunächst vorwiegend im schulischen Bereich – an Gewicht (Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Brauckmann, 2014; Warwas, 2012).

Die hier nur sehr kurz skizzierte Debatte (ausführlich siehe Krüger, 2016b) begann vor dem Hintergrund der Bildungs-expansion der 1960er und 1970er-Jahre. Die sogenannte neue Steuerung in den 1990er-Jahren, sowie zeitlich darauffolgende, gesellschaftliche Prozesse der Internationalisierung (BMBF, 2016; KMK, 2017), der Kulturalisierung¹ (Reckwitz, 2017) und der Digitalisierung – einschließlich der darauf reagierenden Programmatisierungen, wie beispielsweise das lebenslange Lernen (OECD, 1996), der Ruf nach Bildungsnetzwerken (Tulowitzki, Duveneck, & Krüger, 2018) oder der Integration Geflüchteter (KMK, 2016) – aktualisierten den wahrgenommenen Bedarf an Bildungsmanagement kontinuierlich und bis heute. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass jenes Wissen, das unter den Begriff Bildungsmanagement gefasst wird, seit den 1970er-Jahren eine kontinuierliche inhaltliche Erweiterung erfahren hat. Beinhaltete der Begriff zunächst nur ein Plädoyer für mehr Partizipation und Technikeinsatz, so wurden später unter anderem auch Aufgaben der normativen, visionären, transformationalen Führung (Felfe, 2005), des Marketings (Reinbacher, 2014), des Changemanagements (Schley, 1998; Schröer, 2004; Warwas, Seifried & Meier, 2008), der Netzwerkarbeit (Emminghaus & Tippelt, 2009; George, Bonow & Weber, 2009) oder des Diversity-Managements (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010) in ein umfassendes Verständnis von Bildungsmanagement integriert. Waren die Begründungen für eine solche Wissensanwendung zunächst noch vergleichsweise pragmatisch, so verwissenschaftlichte sich die Legitimation für diese Wissensanwendung in zunehmendem Maße. Zudem expandierten die Anwendungsbezüge des Bildungsmanagement ausgehend von den Bereichen der Schule und der Weiterbildung in alle Bildungssegmente (Krüger, 2016b).

Neben der sich in alle Bildungssegmente ausdifferenzierenden Fachdebatte entwickelte sich im deutschsprachigen Raum ab der Jahrtausendwende zudem ein bis heute wachsender Markt an Bildungsmanagement-Studiengängen. Alleine für den Bereich der postgraduierten Studiengänge

¹ Reckwitz versteht den gesellschaftlichen Prozess der Rationalisierung als einen Ausdruck der Logik des Allgemeinen. Durch Begriffsbildungen und Typisierungen wird das Besondere dem Allgemeinen untergeordnet. Kulturalisierung versteht er als eine der Rationalisierung konträre Form der Vergesellschaftung, d.h. als die Valorisierung (Wertschätzung und Wertsetzung) individueller Erlebnisse und Erfahrungen. Ausdrücke der Kulturalisierung lassen sich zum Beispiel in der Güterproduktion (Produkte und Dienstleistungen werden nicht nur als allgemein-nützlich sondern als besonders und einzigartig angepriesen), im Wandel der Arbeitsformen (Arbeit nicht nur für den nützlichen Broterwerb sondern als emotionalisiertes und kreatives Tätigsein in einzigartigen Projekten) oder in der Lebensführung (Urlaubsplanung, Wohnraumgestaltung, Nahrungsaufnahme, Erziehung etc. nicht nur als notwendige Reproduktionsarbeit sondern als Ausdruck einer singularisierten Lebensführung, die sich vom Lebensstil der anderen abhebt) nachweisen (Reckwitz, 2017, S. 48-75).

können für das Jahr 2013 51 Master-Programme identifiziert werden (Krüger, 2016a).

3 Der Studiengang „International Education Management (INEMA)“

Der internationale und berufsbegleitend organisierte Studiengang *International Education Management (INEMA)* richtet sich an Fach- und Führungskräfte, die beruflich in Bildungsorganisationen oder in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit aktiv sind. Er qualifiziert sie zur Übernahme von Führungsaufgaben in den genannten Bereichen und stellt sich damit der Herausforderung, Lernprozesse von und in Organisationen, in Bildungsnetzwerken bzw. in Bildungssystemen zu verbessern. Nach dem Studium sollen die Teilnehmenden ihr neu gewonnenes Wissen dazu nutzen können, organisationale, regionale oder nationale Bildungsstrukturen weiterzuentwickeln. Die Programmziele orientieren sich damit direkt an dem vierten Millenniumsziel der Vereinten Nationen, das darin besteht, „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (UN, 2015, S. 15).

Der Studiengang wird seit 2011 gemeinsam und in gleichberechtigter Weise von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Helwan Universität in Kairo angeboten. Er wurde 2015 als Studiengang mit gemeinsamem Abschluss (*Joint Degree*) akkreditiert. Die Unterrichtssprache ist Englisch. Bis 2017 war der Studiengang durch Mittel des BMZ, vermittelt über die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) und den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert. Seither trägt sich der Studiengang durch Eigenmittel der Hochschulen, Stipendienförderungen und Studiengebühren.

4 Verständnis von Wissens- und Bildungstransfer im Studiengang INEMA

Im früh gewählten und auch heute noch verwendeten Slogan des Studiengangs „we move education“² wird das Transfer-Ansinnen des Projektes plakativ deutlich, wobei das genaue Transferverständnis zunächst geklärt werden musste. Aufgrund der besonderen Anlage des Studiengangs als Projekt zur Kapazitätsentwicklung und durch die intendierte, gleichberechtigte Kooperation zwischen zwei Hochschulen, mussten die Projektpartner zwischen drei unterschiedlichen Transferebenen unterscheiden:

1. Der Bildungs- und Wissenstransfer zwischen einer deutschen und einer ägyptischen Gesellschaft (intendiert durch die Anlage des Studiengangs als Entwicklungsprojekt).
2. Der Bildungs- und Wissenstransfer in zwischen zwei Hochschulen (intendiert durch die Anlage des Projektes als eine gleichberechtigte Kooperation zwischen zwei Hochschulen).

3. Der Bildungs- und Wissenstransfer zu den die Teilnehmenden des Studiengangs befähigt werden sollen. In dieser Perspektive steht der Transfer des im Studiengang erlernten Wissens auf praktische Problemstellungen im Kontext des jeweiligen beruflichen und kulturellen Settings des beruflichen Praktikers im Vordergrund.

Quer zu dieser Einteilung lag – im Verständnis der Projektpartner – die Unterscheidung zwischen einem Bildungstransfer (hier verstanden als ein Transfer auf gesellschaftlicher Ebene) und einem Wissenstransfer (hier verstanden als ein Transfer auf intersubjektiver Ebene). Diese Einteilung in Bildungs- und Wissenstransfer lag und liegt nach dem Verständnis der Autoren quer zu der oben geschilderten Dreiteilung, weil auch ein Bildungstransfer zwischen Gesellschaften von einem zunächst intersubjektiven Wissenstransfer seinen Ausgangspunkt nimmt, wenngleich weitere Faktoren hinzukommen müssen, damit zunächst individuelle Lernfortschritte auch auf einer gesellschaftlichen Ebene einen Wandel erzeugen. Des Weiteren lässt sich auch ein Lernfortschritt der Studierenden nicht auf einen individuellen Wissenszuwachs beschränken, weil die Studierenden als Praktiker_innen in ihrem jeweiligen Handlungsfeld durch den Einsatz und die Umsetzung ihres Wissens intendieren, organisationale und gesellschaftliche Strukturen zu verändern. Aufgrund der Einteilung des Projektes in drei Interventionsebenen (Gesellschaft, Hochschulen, Studierende) und der Grundannahme, dass intersubjektiver Wissenstransfer eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung für einen gesellschaftlichen Bildungstransfer darstellt, ergab sich für den Studiengang von Anfang an die Notwendigkeit, sich hinsichtlich einer komplexen Matrix der Transfergestaltung zu verorten (siehe Abbildung 1).

Um die durch diese Matrix aufgezeigte Komplexität pragmatisch handhabbar zu gestalten, wurde zunächst das Verständnis von Bildungs- und Wissenstransfer geschärft und der gemeinsame Ansatzpunkt beider Perspektiven herausgearbeitet. Dieser liegt, wie im Folgenden kurz dargestellt wird, aus Sicht der Autoren in der Bedeutung des empfangenden Systems, das externe Impulse nach eigener Maßgabe aktiv aufnimmt, rekonstruiert und transformiert. Diese Bedeutung kommt dem empfangenden System immer zu, unabhängig davon, ob es sich um ein psychisches oder ein gesellschaftliches System handelt. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Eng am Wortsinn orientiert meint Bildungstransfer die (versuchte) Übertragung von Maßnahmen und Programmen von einem lokalen und/oder kulturellen Kontext auf einen anderen (Steiner-Khamsi, 2012). Blindes „policy borrowing“ oder „policy copying“, also das Kopieren von Maßnahmen ohne weitere Beachtung der kulturellen Gegebenheiten, ist

² Siehe www.inema-master.com.

	Bildungstransfer (im Sinne der gegenseitigen Irritation gesellschaftlicher Systeme)	Wissenstransfer (im Sinne der gegenseitigen Irritation psychischer Systeme)
Transferinitiative auf gesellschaftlicher Ebene (INEMA als Entwicklungsprojekt)		
Transferinitiative auf Hochschulebene (INEMA als Kooperationsprojekt)		
Transferinitiative auf Lehr-Lernebene (Wirksamkeit des Studiengangs im Sinne der Befähigung der Studierenden zur Gestaltung von Veränderungsprozessen in ihren beruflichen Systemen)		

Tab. 1: Ebenen der Transferinitiativen und Unterscheidung von Bildungs- und Wissenstransfer (eigene Darstellung).

allerdings zum Scheitern verurteilt (Hargreaves, 2010). Bildungstransfer kann dabei nicht hinter die Einsichten des Konstruktivismus und der Systemtheorie zurücktreten, nach denen jeglicher Bildungsprozess als Selbstbildung und jeglicher Vermittlungsversuch bestenfalls als Anregung einer subjektiven Re-Konstruktion von Wissen durch den Lernenden verstanden werden kann (Arnold, 1996; Schorr, 1982). Dies soll zunächst für den intersubjektiven Wissenstransfer (im Unterschied zum Bildungstransfer, der hier verstanden wird als ein Transfer auf gesellschaftlicher Ebene) verdeutlicht werden: Die Empfänger des Transfers (also die Lernenden) müssen, wenn sie wirklich etwas gelernt haben (und nicht nur imitieren), den Lerninhalt anwenden und ihn dadurch so verändern, dass er in seiner neuen Form auch den Lehrenden zunächst wieder fremd wird. Es erfordert dann auch von den Lehrenden einen Lernprozess, um nachvollziehen zu können, was die Lernenden denn nun tatsächlich gelernt haben. Ob die Lehrenden dieses Lernergebnis dann als Wissenstransfer interpretieren oder nicht, bleibt letztlich ihrem subjektiven Urteil überlassen. Gerade an der Schnittstelle von wissenschaftlichem Wissen und Rollenwissen im Anwendungsfeld – die für einen anwendungsorientierten, wissenschaftlichen Studiengang die zentrale didaktische Herausforderung darstellt – muss ein erfolgreicher Wissenstransfer immer mit der Aufforderung einhergehen, das Gelernte aktiv zu transformieren. Wenn diese Wissenstransformation unterbleibt, kann es zu einer „unreflektierten Übernahme von in der Folge unbegriffenen Versatzstücken wissenschaftlicher Aussagen [kommen,] die eine sinnstiftende handlungskonventionelle Verankerung des Wissens nicht verbürgen“ (Dewe, 2014, S. 189). Für die Bewertung, ob ein intendierter Lerntransfer auch tatsächlich stattfand, muss also überprüft werden, ob und in welcher Weise das angeeignete Wissen eine Transformation – beispielsweise durch eine

Anwendung auf einen neuen Praxisfall – erfahren hat. Dies kann beispielsweise durch eine kriteriengeleitete Analyse der Abschlussarbeiten geschehen.

Analog verhält es sich, wenn Wissen nicht zwischen psychischen Systemen (Lehrende und Lernende), sondern zwischen sozialen Systemen (Universität A lernt von Universität B; Bildungssystem C imitiert Elemente aus Bildungssystem D) transferiert werden soll. Es bleibt stets die Entscheidung des empfangenden Systems, ob und wie es sich verändern will, und es ist demzufolge mit Überraschungen zu rechnen, die eben nicht als misslungener Transfer, sondern im Gegenteil als gelungene Re-Konstruktion interpretiert werden müssen.

Das dem Beitrag zugrundeliegende Transferverständnis lässt sich zusammenfassend charakterisieren als ein Verständnis, das in einem systemtheoretischen und konstruktivistischen Lernverständnis fußt und daher dem lernenden (psychischen oder gesellschaftlichen) System die maßgebliche Rolle in der Annahme externer Impulse, der Verwertung dieser Anregungen im eigenen System und der Bewertung, ob und in welchem Ausmaß eine Veränderung im eigenen System auf externe Impulse zurückgeht, zuschreibt.

Da dieses Transferverständnis jeglicher direktiven Steuerungsabsicht eines als Transferquelle angesehenen Systems (sei es „die ägyptische“ oder „die deutsche Gesellschaft“, „der ägyptische“ oder „der deutsche Projektpartner“ oder „die Lehrenden“ im Unterschied zu „den Lernenden“) eine klare Absage erteilt, bleibt zu klären, mit welcher Intention ein Transfer überhaupt beabsichtigt werden kann und nach welcher Maßgabe günstige von ungünstigeren Transferbedingungen unterschieden werden können. Wenn angesichts des geschilderten Transferverständnisses dennoch von

Wissenstransfer (auf intersubjektiver Ebene) oder von Bildungstransfer (auf organisationaler Ebene oder der Ebene eines gesellschaftlichen Funktionssystems, nämlich dem Bildungssystem) gesprochen wird, so ist damit maßgeblich die gute Absicht benannt, die man natürlich dennoch haben kann, wenn man Bildungsbedingungen und -systeme betrachten und eine (weitere) Selbst-Verbesserung unterstützen will. In diesem Sinne kann auf politischer Ebene Bildungstransfer als wichtiges Mittel zur Einleitung von Verbesserungen angesehen (Silova, 2012) und eine melioristische Transferforschung betrieben werden, die sich mit Fragen der Erleichterung des Bildungstransfers beschäftigt (Steiner-Khamsi, 2004). Es ist beispielsweise hilfreich zu wissen, dass Transfer – auch bei beiderseitigen besten Absichten – daran scheitern kann, dass die ursprünglichen Kontextbedingungen eines zu transferierenden Wissens nicht ausreichend beleuchtet wurden (*causal ambiguity*), dass das zu transferierende Wissen bezüglich seiner Nützlichkeit nicht hinreichend bewiesen ist (*unprovenness*) oder dass fremdes Wissen in einem neuen Kontext zwar verstanden, aber schlecht erinnert werden kann (*lack of retentive capacity*, Sulanzki, 1996).

Diesen möglichen Transferhindernissen, die sich trotz beidseitiger guter Absicht einstellen können, sollte auf allen drei oben genannten Transferebenen durch folgende Haltungen und Maßnahmen bewusst begegnet werden:

1. Als bis 2017 BMZ-gefördertes Projekt zur Kapazitätsentwicklung begrenzte sich die Initiative auf eine Hochschulkooperation mit dem Ziel der Ermöglichung gemeinsamer Lernerfahrungen von Fach- und Führungskräften, die schwerpunktmäßig aus Deutschland und der MENA-Region kommen. Ab 2017, also nach Ablauf der Förderung, wurde der Auftrag zu einer gemeinsamen Lernerfahrung internationaler Fach- und Führungskräfte erweitert, also ohne explizite Schwerpunktsetzung in der MENA-Region. Einen Bildungstransfer – in dem Sinne, dass sich ein Bildungssystem durch das Beispiel eines anderen Systems als Ganzes transformieren soll – wurde als Möglichkeit zwar nicht ausgeschlossen, aber auch nicht aktiv intendiert. Der Studiengang begrenzt sich auf die Initiierung intersubjektiven Wissenstransfers als eine Vorbedingung für eventuell weiterreichende Veränderungen, die die jeweiligen Gesellschaften nach eigener Maßgabe für sich selbst beschließen mögen.
2. Auf der Ebene der Hochschulkooperation stellte sich das Projektteam von Anfang an bewusst der

Aufgabe, eine Kooperation auf Augenhöhe zu initiieren. Beispielsweise wurde bereits bei der Planung der Aufteilung der Fördergelder sichergestellt, dass beide Teilteams personell abgesichert und dass an beiden Standorten moderne Lehrräume auf ähnlichem Standard vorhanden sind. Das Studienkomitee und das Prüfungskomitee wurden gleichberechtigt besetzt. Sämtliche Studiengangsmodule wurden und werden inhaltlich sowohl durch ein ägyptisches als auch durch ein deutsches Teammitglied verantwortet und in Form der Tandemlehre auch gemeinsam durchgeführt. Diese Strukturen sollten einen Wissenstransfer auf Augenhöhe und in beide Richtungen ermöglichen³.

3. Auf der Lehr-Lernebene kommen zahlreiche didaktische Elemente zum Einsatz, die einen Wissenstransfer aus dem Seminarraum in ein Praxisfeld erleichtern. Umgekehrt beeinflussen die Erfahrungen, die die Studierenden in der Praxis gesammelt haben, die Gestaltung der Lernsequenzen im Seminarraum. Diese Prinzipien sollen den beidseitigen Wissenstransfer auf der Lehr-Lernebene (zwischen Lernenden einerseits und den Lehrenden und der gesamten Lerngruppe andererseits) begünstigen. Da in diesem Artikel die Gestaltung des Transfers auf der didaktischen Ebene im Fokus steht, werden diese Prinzipien im folgenden Abschnitt näher erläutert.

5 Transferfördernde Gestaltungsprinzipien des Studiengangs

Im Studiengang INEMA kommen verschiedene Gestaltungsprinzipien zum Einsatz, durch die versucht wird, einen Wissens- und Bildungstransfer im oben geschilderten Sinne auf der Lehr-Lernebene zu ermöglichen. Der Transfer ist grundsätzlich in beide Richtungen intendiert, also aus dem Seminarraum in die Praxis und von der Praxis in den Seminarraum. Dennoch steht im Folgenden die erwünschte Transferleistung der Studierenden im Mittelpunkt des Interesses, da es maßgeblich ihr Kompetenzfortschritt ist, der die Existenz des Studiengangs legitimiert. Die Gestaltungsprinzipien werden im Folgenden skizziert, um nachvollziehbar zu machen, was der Gegenstand der Evaluation ist, die durch die Analyse der Masterarbeiten vorgenommen wird. Letztlich sind es diese Prinzipien, die auf dem Prüfstand stehen und es geht um die Frage, ob sie geeignet sind, den gewünschten Transfer zu befördern.

³ Von ägyptischer Seite aus wurde das INEMA-Projekt als Blaupause für weitere Kooperationsinitiativen genutzt, die zum Teil mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und zum Teil mit weiteren deutschen Hochschulen eingerichtet wurden. Da die ägyptische Universität selbst betont, dass dieser weitere Ausbau ihrer Strukturen unter anderem auf Grundlage der Erfahrungen mit dem INEMA-Projekt geschah, sehen wir diese Entwicklung als einen Beleg für gelungenen grenzüberschreitenden Bildungstransfer an. Umgekehrt stieß das INEMA Projekt auch auf Seiten der Pädagogischen Hochschule zahlreiche Entwicklungen an (Einrichtung eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Verbesserung von Prozessabläufen in der Administration eines englischsprachigen Studiengangs etc.), die über das Projekt hinaus strukturbildend wirksam wurden. Auch hier ist also ein selbstregulierter, organisationaler Lernprozess zu erkennen, der durch das INEMA-Projekt mitinitiiert wurde.

5.1 Beiderseitiges Lernen am Unterschied

Dieses Prinzip bringt den Versuch zum Ausdruck, jegliche Vorstellung von Transfer-Einbahnstraßen bereits in der Anlage der Kooperation zu vermeiden. Studiengangsinhalte und Lehrformen wurden im Rahmen einer eineinhalbjährigen Vorbereitungsphase von beiden Partnern gemeinsam erarbeitet. Es wurde ein gemeinsamer Studien- und Prüfungsausschuss eingerichtet, die Studierenden sind an beiden Universitäten eingeschrieben und der Abschluss wird als *joint degree* (und nicht etwa als lose gekoppelter *double degree*) verliehen. Das Marketing, sämtliche Lehr- und Prüfungstätigkeiten sowie die administrativen Prozesse werden gemeinsam durchgeführt oder eng aufeinander abgestimmt. Somit soll sichergestellt werden, dass das „Lernen am Unterschied“ (Krummenauer-Grasser & Schweizer, 2008) nicht ausschließlich in der Studierendengruppe, sondern auch auf der Ebene der Lehrenden und der beteiligten Organisationseinheiten in beiderseitiger Richtung stattfinden kann.

5.2 Interkulturelles Lehren und Lernen

Der Studiengang ist international ausgelegt. Die 40 Teilnehmenden aus den beiden aktuellen Kursen kommen aus 20 Ländern, darunter Deutschland, Ägypten, Ecuador, Indonesien, Pakistan, Chile, Brasilien und die Ukraine. Seit 2011 haben Studierende aus 30 verschiedenen Nationen an dem Programm teilgenommen. Der Studiengang verschränkt inhaltlich-fachliches Lernen mit interkulturellem Lernen (Auernheimer, 2005), vor allem durch gemeinsame Präsenzphasen, die wechselweise an den Partneruniversitäten in Kairo und Ludwigsburg durchgeführt werden. Die Reisekosten werden zu großen Teilen durch Stipendien abgefangen, die schwerpunktmäßig an Studierende aus sich entwickelnden Ländern vergeben werden. Zu den jeweils achttägigen Aufenhalten reisen die Studierenden an und bilden eine internationale Lerngemeinschaft, die reichhaltige informelle Lernanlässe bietet. Durch das Prinzip der Tandemlehre (jeweils ein ägyptisches und ein deutsches Teammitglied lehren gemeinsam) realisiert der Studiengang eine Zusammenarbeit, die über den Austausch der Studierenden im Sinne eines Praxissemesters deutlich hinausgeht. Insofern beschränkt sich das interkulturelle Lernen nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern schließt explizit auch Lernprozesse zwischen den Lehrenden ein, die wiederum Teil der Lernerfahrung der Studierenden sind. Wie sie mit ihren unterschiedlichen kulturellen Hintergründen umgehen und wie sie zusammenarbeiten ist vor allem in den Präsenzphasen des Studiengangs für alle Teilnehmenden erkennbar.

5.3 Situiertes, berufsbegleitendes und vermischtes Lernen für erwachsene Lernende

Der Studiengang ist berufsbegleitend organisiert. Die Studierenden müssen ihre Berufstätigkeit nicht aufgeben, was zum einen die spätere berufliche Anschlussfähigkeit nach dem Studium erhöht und zum anderen während des Studiums zahlreiche Möglichkeiten der Verknüpfung von praktischem und theoretischem Wissen eröffnet. Gemäß dem Gestaltungsprinzip des umgedrehten Unterrichts (Handke,

2012) bauen die Präsenzphasen auf den Online-Vorarbeiten auf. Phasen der reinen Instruktion werden durch synchron und asynchron organisierte Lehreinheiten überwiegend als Online-Lehre erbracht. In den Präsenzphasen wird dann die reflexiv-kommunikative Auseinandersetzung mit dem Erlernten gefördert. Darüber hinaus kommen Planspiele, Betriebserkundungen und Coaching-Sitzungen zum Einsatz. Die Verzahnung von Online- und Präsenzlehreinheiten nennen wir *blended learning* (= vermischtes oder gemischtes Lernen).

5.4 Community of practice and learning

Der Studiengang verschränkt die zu erlernenden Inhalte mit den Methoden der Vermittlung, indem er sich gewissermaßen immer wieder selbst zum Lernanlass nimmt. Zeitmanagement, Projektmanagement, interkulturelle Kommunikation, Präsentationsmethoden, Konfliktmanagement, Curriculumentwicklung, Marketing etc. sind sowohl Teil der beruflichen Aufgaben der Lernenden als auch Lern- und Prüfungsinhalte des Studiengangs und darüber hinaus auch Teile der Studiengangsorganisation. Es wird Bildungsmanagement gelehrt, während Bildungsmanagement betrieben wird. Dieser Umstand gestaltet ein komplexes Lern- und Anwendungsfeld sowohl für Studierende als auch für die Lehrenden selbst. Es entsteht eine *community of practice and learning*, die Lehrende und Lernende einschließt und hohe Anforderungen an die Rollenausgestaltung der Lehrenden stellt (Wenger, 1998).

5.5 Scientifically reflecting practitioner

In Anlehnung an das Konzept des *reflecting practitioner* (Schön, 1983) wird im Studiengang wissenschaftliches Reflexionswissen systematisch mit Praxiswissen in Verbindung gebracht. Im Rahmen ihrer Hausarbeiten müssen Studierende wissenschaftliche Begriffe und Modelle mit ihrem Erfahrungswissen in Verbindung setzen, um somit neue Perspektiven auf das bislang Gewusste und Getane zu erlangen. Maßgeblich gestützt wird das Konzept durch eine forschende Haltung der Lehrenden, wobei sie ihre theoretische Expertise dem Erfahrungswissen der Studierenden nebenan stellen. Beide Wissensarten werden unter anderem durch die forschende Haltung der Lehrenden in der Lehre reflexiv aufeinander bezogen. Ob diese Haltung durch die Studierenden übernommen wird, kann unter anderem an ihren Abschlussarbeiten erkannt werden.

5.6 Thematisierung des Transfers und möglicher Transferschwierigkeiten

Transfermöglichkeiten und -schwierigkeiten werden im Studiengang explizit thematisiert. Im Rahmen zweier Module (*capacity building und internship/best practice*) wird versucht, modellbasiert ein Bewusstsein für die Komplexität von Bildungstransfer zu schaffen. Zugrunde liegt die Auffassung, dass ein Transfer dann am ehesten Chancen auf Erfolg hat, wenn er prinzipiengeleitet anhand mehrerer Beispiele informiert, mit Rücksicht auf kontextuelle Unterschiede sowie in einem interaktiven, dialogischen Prozess mit dem

Ursprungskontext durchgeführt wird und wenn darüber hinaus alle betroffenen Ebenen mit in den Blick genommen werden (Hargreaves, 2010, S. 109).

6 Indizien für einen Bildungstransfer im Studiengang INEMA

Durch einen Blick auf die Abschlussarbeiten des Studiengangs INEMA (eine Übersicht über die Titel bis Ende 2016 bietet German Academic Exchange Service, Böhler, Nolden, Labonté, & Wasmuth, 2017) soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob sich innerhalb dieser Dokumente Indizien für einen Wissens- und Bildungstransfer finden lassen. Es soll gezeigt werden, ob und ggf. in welcher Form die gute Absicht einen erkennbaren Niederschlag findet. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags wurden 96 Abschlussarbeiten fertiggestellt, welche alle für die Analyse berücksichtigt wurden. Sie wurden einer Dokumentenanalyse unterzogen. Ein Bildungstransfer wurde als plausibel erachtet, wenn die Abschlussarbeit ein oder mehrere der folgenden Charakteristika aufwies:

- Verwendung (auch mit Anpassung) eines Modells oder Konzepts mit eindeutiger Zuschreibung bezüglich Ursprungs-Autorenschaft oder Ursprungs-Ort (z.B. Kulturdimensionen nach Hofstede oder das St. Gallen Management Modell) in einem Kontext, in welchem besagtes Modell oder Konzept bisher keine nennenswerte Verbreitung hat.
- Vergleichender Blick auf zwei Bildungssysteme.
- Starker thematischer Bezug auf Funktionsweise, Modelle oder Programminhalte der GIZ oder des BMZ.

Von den 96 Arbeiten weisen 20 ein oder mehrere der oben genannten Charakteristika auf. Am häufigsten handelt es sich dabei um einen Bezug zu einem Modell oder einem oder mehreren Konzepten mit klarer Autorenschaft. Neben dem Verweis auf das St. Gallen Management Modell bzw. dessen Anwendung kommen auch Grundsätze wirksamer Führung nach Fredmund Malik (2006) gehäuft vor. Auch ein Vergleich von Aspekten des Bildungssystems aus dem Heimatland mit Aspekten des deutschen Bildungssystems wird in mehreren Arbeiten gezogen, gelegentlich auch mit den USA, welche im internationalen wissenschaftlichen Diskurs oft eine impulsgebende Rolle einnimmt. Auffällig ist, dass elf der 20 Arbeiten, bei denen ein Wissens- und Bildungstransfer plausibel erscheint, von Studierenden deutscher Nationalität verfasst wurden, obgleich deutsche Studierende im Studiengang eine Minderheit darstellen. Die neun Arbeiten von Studierenden mit ausländischem Hintergrund lassen auf sehr unterschiedliche Weise einen möglichen Transfer erkennen. Das Transferpotenzial ist somit auf beiden Seiten erkennbar. Dies lässt sich anhand von vier Beispielen erläutern:

So adaptierte ein Absolvent aus den palästinensischen Autonomiegebieten (Draidi, 2015) beispielsweise ein standardisiertes Instrument zur Erhebung von Konfliktmanagement-

Stilen für den Einsatz im Mittleren Osten. Damit führte er anschließend eine Erhebung an Schulen im Westjordanland bei Lehrkräften und Schulleitenden durch (N=851). Die Ergebnisse verglich der Autor anschließend mit den Werten aus den USA, welche im Laufe des Studiums in einem Modul thematisiert worden waren.

Ein weiterer Absolvent aus dem Jemen (Al-Sharmani, 2016) betrachtete in seiner Abschlussarbeit schulische Reformanstrengungen in seinem Heimatland unter Zuhilfenahme amerikanischer Modelle zu Schuleffektivität und Schulentwicklung, welche im Rahmen des Programms vermittelt werden. Diese wurden dabei jedoch nicht ungefiltert auf jemenitische Schulreformprogramme angewandt, sondern in Auseinandersetzung mit jemenitischen kulturellen, strukturellen sowie politischen Gegebenheiten reflektiert.

Eine Absolventin aus Ägypten (Youssef, 2015) untersuchte die Anwendbarkeit des im Studiengang selbst erfahrenen *Blended Learning*-Modells an ägyptischen Sekundarschulen. Die Machbarkeitsstudie nahm dabei Bezug auf das im Studiengang vermittelte (und erfahrene) *Blended Learning*-Modell sowie auf weitere Modelle aus dem internationalen Kontext und arbeitete darüber hinaus detailliert den damaligen ägyptischen Stand zu E-Learning und *Blended Learning* im Schulwesen auf.

Ein weiterer Absolvent aus Ägypten (Elkady, 2017) nahm theoretische Konzeptionen zu schulischen Führungsstilen (*educational leadership styles*) von Bush und dazugehörige qualitative und quantitative Instrumente und adaptierte diese für den arabischen Raum. Im Anschluss untersuchte er damit die Führungsstile an einer ägyptischen Privatschule sowie die Passung eines westlichen Instruments im arabischen Kontext. Die Befunde bezüglich der Führungsstile wurden darüber hinaus vor dem Hintergrund gängiger Befunde aus (überwiegend) westlicher Literatur zu schulischen Führungsstilen reflektiert.

7 Fazit

Die Analyse der Masterarbeiten führt zu Hinweisen, dass die Lernenden explizit im Studium erlerntes Wissen anwenden und es für die Beeinflussung von Bildungssystemen in ihren Heimatländern zu nutzen versuchen. In ca. 20% aller Fälle lassen sich explizite Hinweise finden, die einen Wissens- und Bildungstransfer plausibel erscheinen lassen. Damit ist natürlich nicht gesagt, dass in den anderen Arbeiten eine solche Transferleistung ausgeschlossen ist. Diese Arbeiten verwenden Modelle, die nicht explizit Gegenstand des Studiums waren, eigenständig recherchiert wurden oder bereits vor dem Studium bekannt waren. Die beispielhaft präsentierten Arbeiten machen deutlich, wie ein entsprechend ausgerichtetes Weiterbildungssetting Reflexionen zu internationalen Bildungstransfers anregen kann. Die Analyse der Abschlussarbeiten legt nahe, dass die internationale Zusammensetzung, die der Studiengang sowohl auf der Ebene der Studierenden

als auch auf der Ebene der Lehrenden (Tandemlehre) realisiert, einen Bildungs- und Wissenstransfer aus dem Studiengang in ein neues kulturelles Umfeld erleichtert. Das Prinzip Lernen am Unterschied scheint wirkungsvoll im Kleinen (im Rahmen der Lernprozesse im Seminarraum) zu verdeutlichen, dass unterschiedliche Herkunftskontexte keine Lernbarriere sondern im Gegenteil eine Lernchance darstellen und die Studierenden darin bestärken, auch im Rahmen ihrer Masterarbeit über den Tellerrand zu blicken und neue Bezüge herzustellen. Die in der Lehre erlebte Bereitschaft der Dozierenden, bekannte Modelle vor unbekanntem Kontext neu zu hinterfragen, wird offenbar zumindest von einem Teil der Studierenden übernommen und führt zu explorativen Neuanwendungen der Modelle im Rahmen der Masterarbeiten. Da viele Masterarbeiten im aktuellen beruflichen Kontext der Studierenden angesiedelt sind, scheint sich auch der Ansatz des situierten Lernens zu bewähren. Die Parallelisierung von erlerntem Wissen und Praxisanwendung wird in den Masterarbeiten fortgeführt, wobei die Reflexion praktischer Problembeschreibungen und die Suche nach Lösungen erkennbar durch einen Abgleich mit wissenschaftlichen Modellen und Begriffen geschieht, was für eine Wirksamkeit des didaktischen Prinzips des *scientifically reflecting practitioners* spricht. Auch Transferhindernisse und Limitierungen werden thematisiert, so dass in Summe von einer Plausibilisierung der Wirksamkeit der im Studiengang eingesetzten didaktischen Gestaltungsprinzipien gesprochen werden kann.

Die durchgeführte Analyse kann lediglich Hinweise geben. Das Bild scheint allerdings vorsichtige Rückschlüsse darauf zu erlauben, dass die Abschlussarbeiten nicht nur im Sinne einer Prüfungsleistung und damit limitiert auf studiumsbezogene Zwecke angefertigt werden. Vielmehr lässt sich erkennen, dass die Studierenden Bezüge zwischen den Studieninhalten und der Praxiswelt herstellen und einen *Impact* auf ihr Bildungssystem intendieren. Die Prinzipien des Studiengangs, die darauf abzielen, eine beidseitige Lernerfahrung zu ermöglichen, die zeitnah im beruflichen Kontext erprobt werden kann, können vorsichtig bestätigt werden. Der interkulturelle Kontext des Lernfeldes scheint den grenzüberschreitenden Transfer zu erleichtern und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Modellen und Termini führt – zumindest in Teilen der Abschlussarbeiten explizit nachweisbar – zu einer wissenschaftlich orientierten Reflexion der Praxis, was wiederum die Implementierungschancen erhöhen kann.

Literatur

- Al-Sharmani, A. A. (2016). *School Development in Yemen – Pilot and Assessment* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Arnold, R. (1996). Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 719-730.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blum, J. (1989). *Hochschulmanagement* (Bd. 116). Baden-Baden: Nomos.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. (2016). *Die Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung*. Abgerufen am 29. November 2018 von <https://www.bmbf.de/de/internationalisierungsstrategie-269.html>
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Theorie - Forschung - Praxis. Stuttgart: UTB GmbH.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brauckmann, S. (2014). *Ergebnisbericht im Rahmen des BMBF Forschungsschwerpunkts „Steuerung im Bildungssystem“ (SteBis) geförderten Forschungsprojekts „Schulleitungshandeln zwischen erweitertem Rechten und Pflichten (SHaRP)“*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Dewe, B. (2014). Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen: Über die Wirkung von sozialen und kognitiven Strukturen zur Herstellung von Wissenswirkungen in professionellen Beratungszusammenhängen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 177-198). Opladen: Budrich.
- Draidi, J. (2015). *Conflict Management Styles in Palestinian Public Schools in the West Bank* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Elkady, T. (2017). *The Influence of Leadership Styles on Teachers' Job Satisfaction in Private Schools in Egypt - A Case Study of Mohamed Korayem School* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Felfe, J. (1993). Bildungsmanagement: eine wachsende Anforderung an Weiterbildungsträger. In H. C. Steinborn (Hrsg.), *Berichte und Analysen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: Kölner Studien-Verlag.
- Flechsich, K. H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Frommberger, H. (1970). schul-management. *Schul-Management*, 1970, 7-9.
- Frommberger, H. (1980). Von der verwalteten Schule zum Schulmanagement. *Schul-Management*, (6), 22-25.
- Geißler, H. (1994a). Bildungsmanagement - ein konzeptioneller Aufriss. In H. Geißler, T. Vom Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern, New York; Paris; Wien: Lang.
- Geißler, H. (1994b). Management als Ausgangs- und Bezugspunkt für Bildungsmanagement. In H. Geißler, T. Vom Bruch & J. Petersen (Hrsg.), *Bildungsmanagement* (S. 263-282). Frankfurt am Main; Berlin; Bern, New York; Paris; Wien: Lang.
- George, W., Bonow, M., & Weber, H.-O. (2009). Regionales Wissens- und Bildungsmanagement als Element der Regionalentwicklung. In W. George & M. Bonow (Hrsg.), *Regionales Bildungs- und Wissensmanagement* (S. 13-34). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- German Academic Exchange Service, Böhler, A., Nolden, K., Labonté, H. & Wasmuth, W. (Hrsg.). (2017). *Thinking for Change - 10 Years of German Arab Master's Programmes: Master Theses (2007-2017)*. Bonn: German Academic Exchange Service.
- Göhlich, H. D. M. (2005). Pädagogische Organisationsforschung. In H. D. M. Göhlich, C. Hopf & I. Sausele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (1. Aufl., S. 9-24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, K. (2000). *Management und Weiterbildung* (2. Aufl., Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Granzow, H. (1981). Kennzahlensysteme im Hochschulbereich. Kein Instrument für staatliche Eingriffe sondern Modell der Selbstkontrolle. *Informationen Bildung, Wissenschaft*, (2), 25-27.
- Gütl, B. & Orthey, F. M. (2006). Differenzen bilden: Bildungsmanagement heute. In B. Gütl, F. M. Orthey & S. Laske (Hrsg.), *Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt* (1. Aufl., S. 13-56). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Handke, J. (2012). *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen Icmkonferenz: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hargreaves, A. (2010). Change from Without: Lessons from Other Countries, Systems, and Sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Change* (S. 105-117). Dordrecht: Springer.
- Hartmann, E. (1984). *Hochschulmanagement* (Bd. 9). Berlin: Walter de Gruyter. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110857306>
- Huppertz, N. (1986). *Die Leitung des Kindergartens* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2017). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/2016*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 29. November 2018 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Kultusministerkonferenz - KMK. (Hrsg.). (2016). *Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung*.
- Krüger, M. (2016a). Bildungsmanagement-Studiengänge und die Formen ihres Einflusses auf Deutungsmuster professionellen Handelns. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39, (3), 1-19. doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0075-8>
- Krüger, M. (2016b). *Das Lernwissen der Bildungsmanagement-Studiengänge im deutschsprachigen Raum. Seine Entstehung sowie seine Formen und Auswirkungen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Krummenauer-Grasser, A. & Schweizer, G. (2008). Das Prinzip „Lernen am Unterschied“. In U. Müller, G. Schweizer & S. Wippermann (Hrsg.), *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (1. Aufl., S. 93-102). Bielefeld; Stuttgart: Bertelsmann.
- OECD (Hrsg.). (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publishing.
- Malik, F. (2006). *Führen, leisten, leben*. München: Heyne.
- Merk, R. (1992). *Weiterbildungsmanagement*. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, U. (2007). Bildungsmanagement - Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell. In G. Schweizer (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten, Innovationen vorantreiben* (S. 99-121). Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Reinbacher, P. (2014). Marketing als Meta-Konzept für das Management von Schulen?! *Zeitschrift für Bildungsforschung*, (4), 173-189.
- Schäffter, O. (1992). *Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie*. Bonn: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Schäffter, O. (1997). *Perspektiven erwachsenenpädagogischer Organisationsforschung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schäffter, O. (1998). Weiterbildungsorganisation als System. In H. Geißler & R. Arnold (Hrsg.), *Organisationslernen im interdisziplinären Dialog* (S. 345-371). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Schley, W. (1998). Change Management - Schule als lernende Organisation. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 13-53). Innsbruck: Studien-Verl.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (1. Aufl., S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schröer, A. (2004). *Change Management pädagogischer Institutionen - Wandlungsprozesse in Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern u.a.: Haupt Verlag.
- Senzky, K. (1974). Management der Erwachsenenbildung - eine Einführung. In A. Beckel & K. Senzky (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung* (1. Aufl., S. 11-170). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Silova, I. (2012). Contested Meanings of Educational Borrowing. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 229-245). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or imagined? In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Bildungstransfer. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)* (Bd. 1, S. 190-191). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sulanzki, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of best practice within the firm. *strategic management journal*, 17, special issue: Knowledge and the firm, 27-43.
- Tulowitzki, P., Duveneck, A. & Krüger, M. (2018). A professional learning network for the entire local education system - educational landscapes in Germany. In C. Brown & C. L. Poortman (Hrsg.), *Networks for Learning - Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (S. 115-134). London: Routledge.
- UN. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015)*. United Nations General Assembly. Abgerufen am 29. November 2018 von http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- MOE. (2008). *The Development of Education in Egypt 2004-2008: A National Report (Report submitted to the UNESCO)*. Cairo: Ministry of Education of the Arab Republic of Egypt. Abgerufen am 29. November 2018 von http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/egypt_NR08.pdf
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO. Abgerufen am 29. November 2018 von unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf

UNESCO. (2016a). *Recommendation on adult learning and education*. Paris: UNESCO. Abgerufen am 29. November 2018 von <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179e.pdf>

UNESCO. (2016b). *Revisiting the principle of Education as a Public Good*. Paris. Abgerufen am 29. November 2018 von unesdoc.unesco.org/images/0024/002453/245306E.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2017). *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide. Fact Sheet Nr. 46; UIS/FS/2017/ED/46*. Abgerufen am 29. November 2018 von <http://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Warwas, J., Seifried, J. & Meier, M. (2008). Change Management von Schulen - Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In R. Voss & J. Bailod (Hrsg.), *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen* (S. 102-124). Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Youssef, Y. (2015). *Exploring K-12 Blended Learning Models to Assist the Reform of Education in Egypt* (Masterarbeit). PH Ludwigsburg & Helwan University, Ludwigsburg & Cairo.

Zech, R. (2008). *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (2. Aufl.). Hannover: Expressum-Verlag.

Zech, R. & Angermüller, J. (2006). *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)*. Bielefeld: Bertelsmann.

Zech, R. & Ehses, C. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. In R. Zech & C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (1. Aufl., S. 13-57). Hannover: Expressum-Verl.

Autoren

Dr. Michael Krüger
krueger@ph-ludwigsburg.de

Jun.-Prof. Dr. Pierre Tulowitzki
tulowitzki@ph-ludwigsburg.de

Netzwerkstrukturen und Dimensionen bildungspolitischen Handelns

Verbünde der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene

BEATE HÖRR

Kurz zusammengefasst ...

Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung agieren praxis-orientiert und dienen als Plattform der Kooperation sowie der bildungspolitischen Einflussnahme. Der Beitrag bietet eine europäisch orientierte Definition wissenschaftlicher Weiterbildung an. Der Fokus liegt dabei auf wissenschaftlicher Weiterbildung als hochschulischer Besonderheit. Vorgestellt werden Netzwerke des lebenslangen Lernens und ihre hochschulpolitische Wirkung auf institutioneller, regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene. Darüber hinaus werden Ziele, Aufgaben, das Selbstverständnis sowie die organisationalen Strukturen verschiedener Netzwerke exemplarisch betrachtet und verglichen. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht dabei die Frage: Wie funktionieren Kommunikation, Informationsaustausch und Verbreitung zwischen den verschiedenen Netzwerk-Partner_innen, vor allem im Hinblick darauf, dass die einzelnen Hochschulen jeweils spezifische Schwerpunkte hinsichtlich des Fächerspektrums und damit des jeweiligen Profils und der Zielgruppen aufweisen? Gibt es gemeinsame Ziele, auf die sich die Netzwerk-Mitglieder verständigen? Wie kann diese Vielfalt in Stellungnahmen und Positionspapieren transportiert werden? Welche Wirkung können Netzwerke in hochschulpolitischer Hinsicht auf institutioneller, regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene erzielen und gibt es Indikatoren, an denen sich diese Wirkung messen lässt?

1 Zur Begriffsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung im europäischen Kontext

Menschen in die Lage zu versetzen, die Zukunft mit Hilfe der Wissenschaft zu gestalten, Komplexität zu begreifen und diese für einen Austausch mit der Gesellschaft praxistauglich reduzieren zu können, ist heutzutage eine der wichtigsten Aufgaben von Hochschulen. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist in dieser Hinsicht besonders gefragt, da sie

vor allem Fach- und Führungskräfte adressiert und jenen ermöglicht, den Wandel unserer Zeit zu begreifen und mitzugestalten. Die Vereinigung europäischer Universitäten, die European Universities' Association (EUA), erklärte genau diese Erfordernisse bereits 2008 zu Kernfragen von Hochschulen.

Im Memorandum *on Lifelong Learning* der Europäischen Kommission (EC) ist wissenschaftliche Weiterbildung definiert als der Wille des Individuums, sich konstant weiterzubilden, „with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective“ (CEC, 2001, S. 33). Die Mehrzahl der Konzepte von wissenschaftlicher Weiterbildung in der gegenwärtigen EU Lifelong Learning Policy-Literatur verstehen wissenschaftliche Weiterbildung als Schlüssel zur Qualifizierung potenzieller Arbeitnehmer_innen, zur ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit und als Mittel verstärkten sozialen Engagements.

Obwohl die individuelle Entwicklung in Europa immer wieder als Ziel wissenschaftlicher Weiterbildung erwähnt wird, geht es insbesondere bei den Förderprogrammen vor allem um die Qualifizierung potenzieller Mitarbeiter_innen, um Anpassungsfähigkeit und ökonomische Mobilität, da diese grundlegenden Einfluss auf den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft haben. Die Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist sozusagen Mittel zum Zweck: „[To] foster [...] social cohesion, providing citizens with the skills required to find new jobs and helping Europe to better respond to the challenges of globalisation“ (EC, 2008, S. 11). Dass die Konzeption wissenschaftlicher Weiterbildung ein permanenter Prozess ist, dessen Beginn und Ende sich aufgrund des je anderen bildungsbiographischen Blicks auf sie nicht trennscharf bestimmen lässt, ist mittlerweile ein Gemeinplatz in den ansonsten doch sehr unterschiedlichen Ansätzen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Immer wieder erfolgt der Verweis auf den beschleunigten technologischen und ökonomischen Wandel, der es unumgänglich mache, sich konstant weiterzubilden.

Im Folgenden wird von einer institutionstheoretischen Deutung von wissenschaftlicher Weiterbildung nach Schöffter (2017) ausgegangen, die deren „institutionelle Einbettung in den wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule mit ihren je besonderen hochschuldidaktischen Lehrformen und formalisierten Abschlussmöglichkeiten“ (S. 224) meint. Ein solches Verständnis bietet sich im vorliegenden Zusammenhang an, weil im internationalen Begriffskontext des „University Lifelong Learning“ in der Regel ebenfalls der Rekurs auf die Institution im Vordergrund steht (de Viron & Davies, 2015). Eine solche institutionstheoretische Deutung schließt auch Ältere, die sogenannten „Silver Learners“ oder „Learners in Later Life“, ein, die ja auch Veranstaltungen an Hochschulen besuchen.

2 Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die im Folgenden exemplarisch beschriebenen Netzwerke wissenschaftlicher Weiterbildung wollen hochschulpolitischen Einfluss nehmen, auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer sowie internationaler Ebene. Während Kooperationen, Partnerschaften oder strategische Allianzen bilaterale bzw. multilaterale Beziehungen innerhalb konkreter Projekte beschreiben (z.B. spezielle Programme, einzelne Trainings oder gemeinsame Curricula), sind Netzwerke nicht auf konkrete Aktionen und Projekte beschränkt. Netzwerke funktionieren nach bestimmten Regeln und Strukturen, die übereinkommend getroffen wurden. Mit Netzwerken wissenschaftlicher Weiterbildung werden im Folgenden soziale Netzwerke von Akteur_innen mit Beziehungen und Verbindungen bezeichnet (Jütte, 2002). Diese sozialen Netzwerke von Weiterbildung haben vielerlei Gestalt. Laut Jütte (2002) handelt es sich „bei der Organisationsform Netzwerk [...] um eine zeitlich begrenzte vertrauensvolle Kooperation, die sich durch besondere Netzwerk-Beziehungen auszeichnet. Als idealtypische Merkmale von Netzwerken, ‚die Stärken und Schwächen gleichermaßen bedeuten können,‘ führen Hagedorn [und] Meyer (2001, S. 235) an:

- ‚horizontale, heterarchische Struktur (keine Zentren, sondern Knotenpunkte),
- Selbstbestimmung und Unabhängigkeit der Akteur_innen (auch partielle Teilnahme),
- hohes Maß an Selbstverantwortung und Engagement,
- Verteilung von Kompetenzen und Ressourcen,
- Partizipation, Einbeziehung unterschiedlicher Partner_innen],
- Transparenz und hohe (informelle) Informationsdurchlässigkeit,
- Flexibilität, Veränderbarkeit,
- Zweckbestimmung durch gemeinsame Übereinkünfte und Konsensbildung,
- dezentrale Risikostreuung“ (S. 25).

Diese Vielfalt der sozialen Netzwerke der Weiterbildung lässt sich am treffendsten mit dem Konzept des „inter-organizational network“ abbilden (Popp, Milward, MacKean, Casebeer & Lindstrom, 2014), das seinerseits wieder Bezug auf soziale Netzwerke nimmt (Popp et al., 2014, S. 85). Die klaren Vorteile eines *inter-organizational network* im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung sind gemeinsames Lernen, die Vertreterstellung, das produktive Abweichen von einer gültigen Norm, Innovation, Flexibilität und Reaktionsfähigkeit. Hierbei ist besonderes Augenmerk auf das Voneinander-Lernen und die Ausbildung von Fähigkeiten zu legen. Es kann voneinander gelernt und Wissen geteilt werden. Auf struktureller Ebene spricht auch die Möglichkeit der Repräsentanz klar für die Gründung eines *inter-organizational network*, da juristische Personen bessere Chancen haben, ihren Einfluss geltend zu machen oder politischen Druck auszuüben als Individuen. Darüber hinaus ist auch das produktive Abweichen von einer gültigen Norm ein Argument für die Netzbildung. Mitglieder werden im Austausch mit anderen und deren Beispielen guter Praxis aktiv ermuntert, neue Denkansätze in ihren Institutionen anzuregen. Das Ziel hierbei ist, als Netzwerk flexibler und innovativer bzw. auch anpassungsfähiger auf Veränderungen von außen reagieren zu können als rein bürokratisch funktionierende Organisationen. Ein solches *inter-organizational network* bringt auch Herausforderungen mit sich: Ein Konsens muss zielorientiert gefunden werden, kulturelle Dissonanzen und Missverständnisse können aufkommen und müssen geklärt werden, ein Autonomieverlust kann damit einhergehen, nicht selten stellt sich relativ rasch eine Kooperationsmüdigkeit ein. Dialog kann anstrengend sein, auch der Aufbau guter stabiler Beziehungen bedeutet Arbeit. Und nicht zuletzt können Machtungleichgewichte zwischen den Mitgliedern eines solchen Netzwerkes entstehen. Ganz besonders wichtig im Hinblick auf die eingesetzten Ressourcen ist, dass jede Einrichtung für sich eine positive Bilanz hinsichtlich des Netznutzens ziehen kann.

Die von Popp et al. (2014) beschriebenen „kollaborativen inter-organisationalen Netzwerke“ (S. 30-33) haben drei Hauptfunktionen: Die Verbreitung sowie den Austausch von Wissen, vernetztes Lernen sowie Innovation.

Die bildungspolitischen Einflussmöglichkeiten von Netzwerken, um die es hier vor allem geht, spiegeln sich in allen drei oben genannten Funktionen: Politikgestaltung besteht aus Verbreitung von Information und Wissensaustausch. Diese funktioniert auf der Basis eines Zusammenschlusses von Akteur_innen innerhalb des Netzwerkes (Interessengruppen), wobei letztlich die Innovation die treibende Kraft ist. Der Erfolg solcher kollaborativen inter-organisationalen Netzwerke hängt von drei Faktoren ab, nämlich von der Leitung des Netzwerkes, dem Management und der Führung in und von Netzwerken sowie den Netzwerkstrukturen. Entscheidend für den Erfolg eines kollaborativen Netzwerkes ist die Frage, ob es gelingt, Vertrauen aufzubauen und Nachhaltigkeit zu schaffen.

2.1 Wirkung auf institutioneller Ebene

Das Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Weiterbildung wurde weiter oben gemäß ihrer institutionstheoretischen Deutung beschrieben als organisatorische Anbindung der Trägereinrichtung an das Wissenschaftssystem und dessen Institutionenform „Universität“ und „Hochschule“. Netzwerke wissenschaftlicher Weiterbildung verbreiten ihre Strategien und Positionen über verwandte Netzwerke zu Interessengruppen und (politischen) Entscheidungsträger_innen. Die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, als die Mitglieder des Netzwerks für wissenschaftliche Weiterbildung, müssen häufig den Umweg über das Netzwerk gehen, um die eigene Position innerhalb ihrer Hochschule zu lancieren. Nicht selten erleben die Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung, dass sie bisher mit genau denselben Positionen auf taube Ohren gestoßen waren, aber mit dem Etikett einer externen Expert_innen-Position durchdringen: Der Prophet gilt bekanntlich nichts im eigenen Land.

Hochschulinterne Einrichtungen können Positionen und Stellungnahmen ihres Netzwerks übernehmen, aber auch dessen Veröffentlichungen und Materialien für die eigene Arbeit nutzen. So bieten etwa die Ergebnisse des BeFlex-Projekts (Multilateral Project: Modernisation of Higher Education, Project No. 134538-LLP-1-2007-1-BE-Erasmus-EMHE) Best Practice-Vorlagen und Umsetzungsideen für Innovationen insbesondere im Bereich der Strategiebildung. Das BeFlex-Plus Projekt erarbeitete Unterlagen für Themen wie Anerkennung, Diversität sowie Fragen zu „Implementing Institutional Change in University Lifelong Learning“ (eucen, 2015a). Insgesamt ist der Einfluss von Netzwerken auf institutioneller Ebene aber, weil nur indirekt, wohl als eher gering einzuschätzen, zumal Netzwerke nicht über die strukturelle Macht einer Institution verfügen (Jütte, 2002, S. 127).

2.2 Einflussmöglichkeiten auf regionaler Ebene:

Landesgruppen als regionale Netzwerke innerhalb der DGWF

Netzwerke wissenschaftlicher Weiterbildung haben auf Landesebene in Deutschland einen größeren Einfluss als auf Bundesebene. Da Kultur und Bildung in die Zuständigkeit der 16 Bundesländer fallen, werden Hochschulpolitik und -gesetze auf der Ebene der Bundesländer gemacht. Die DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) ist einerseits thematisch in Arbeitsgruppen, andererseits regional in Landesgruppen organisiert: Es gibt derzeit vier Themenschwerpunkte (Fernstudium, Forschung, Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und Weiterbildung Älterer) sowie acht Landesgruppen, die alle 16 Bundesländer abdecken. Die DGWF wurde 1970 gegründet und ist das älteste nationale Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung in Europa. Im Jahr 2020 feiert die DGWF ihr 50-jähriges Jubiläum. Die DGWF ist das Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland und sie macht ihren Einfluss auf die Hochschulpolitik

in Deutschland und Europa geltend. Sie initiiert und begleitet Diskussionen über die Entwicklung und die Verbreitung wissenschaftlicher Weiterbildung und steht für Qualität im nicht regulierten Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie kooperiert mit Interessengruppen, Organisationen und (politischen) Entscheidungsträgern, sie fördert Forschung in diesem Bereich und macht sie sichtbar. Damit sind die Ziele der DGWF denen der anderen nationalen Netzwerke in Europa sehr ähnlich, wie noch zu zeigen sein wird.

Die acht Landesgruppen der DGWF (eine Selbstbeschreibung der DGWF-Landesgruppen, ihrer Aufgaben, Strukturen, Ziele und Funktionen findet sich im Sammelband Hörr & Jütte, 2017, S. 93-136) - Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Brandenburg, Hessen, Mitteldeutschland (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen), Nord (Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Hamburg, Bremen), Nordrhein-Westfalen sowie Rheinland-Pfalz und Saarland, treffen sich jeweils ein- bis zweimal im Jahr. Die Landesgruppen der DGWF unterstützen ihre Mitglieder bei konkreten Herausforderungen in den jeweiligen Bundesländern im Bereich der Hochschulpolitik. Die Landesgruppe bringt ihre Expertise und Vorschläge bei den jeweils zuständigen Ministerien ein, zu denen durch jahrelange Zusammenarbeit mittlerweile in den meisten Fällen stabile Beziehungen aufgebaut werden konnten. Die DGWF-Landesgruppen werden von den zuständigen Landesministerien als Sprachrohr für Belange der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrgenommen.

Neben den DGWF-Landesgruppen gibt es noch vier Arbeitsgemeinschaften, die sich mit verschiedenen Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung befassen: Die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) ist die älteste Arbeitsgemeinschaft innerhalb der DGWF und befasst sich mit Fragen der institutionellen Verankerung und des Managements der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch mit ordnungspolitischen und rechtlichen Fragen (Kamps-Haller, Christmann & Vogt, 2017). Die Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) wurde 1995 gegründet, als das Fernstudium einen großen Aufschwung in Deutschland erlebte (Lehmann, 2017). Die Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) war als loses Netzwerk bereits lange vor ihrer offiziellen Gründung als Arbeitsgemeinschaft der DGWF 1994 aktiv. Seit Ende der 1970er-Jahre befasste sie sich im Zuge der Entwicklung von Universitäten des Dritten Lebensalters in Frankreich und anderen europäischen Ländern mit Fragen der Geragogik (Bertram, Dabocruz, Pauls & Vesper, 2017). Die jüngste Arbeitsgemeinschaft der DGWF ist die Arbeitsgemeinschaft Forschung (gegründet im Jahr 2012). Sie trägt dem Bedarf nach forschender Auseinandersetzung mit Fragen der Hochschulweiterbildung und deren enger Verzahnung mit der Praxis der Weiterbildung Rechnung (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017).

Auch auf europäischer Ebene schalten sich die Landesgruppen in die hochschulpolitische Diskussion ein. So haben sich

die Landesgruppen Nord und Baden-Württemberg in einer Stellungnahme der DGWF zum EU-Beihilfe-Verbot im Jahr 2013 sehr engagiert (DGWF, 2014). Ein weiteres Beispiel aus jüngerer Zeit aus der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland sei hier genannt. Die Landesgruppe schlug das Thema „Academic Training and Distance Learning as Part of the European Lifelong Learning Strategy“ im Jahr 2016 im Rahmen eines Initiativberichts Mitgliedern des Europaparlamentes vor (DGWF, 2017; European Parliament, 2017). Sie konnte nach Abstimmung mit dem geschäftsführenden DGWF-Vorstand weit über 70 Aktionsvorschläge zur europäischen Bildungspolitik einbringen. Hierbei fanden zentrale Forderungen der DGWF insgesamt Gehör, wie Anerkennung von wissenschaftlicher Bildung und Fernstudium als öffentlicher Auftrag der Hochschulen, verbesserte Finanzierungsmöglichkeiten, bessere Standardisierung, wie unter anderem durch EU-weite Qualitätsstandards und die ausdrückliche Integration von wissenschaftlicher Bildung und Fernstudien in die europäische Digitalstrategie. Schlussendlich wurde der Report vom Europaparlament mit einer klaren Mehrheit von 577 Stimmen am 12. September 2017 angenommen (DGWF, 2017; European Parliament, 2017). Das Ziel solcher Initiativen der DGWF und ihrer Landesgruppen ist es, die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums auch auf europäischer Ebene bewusst zu machen und politischen Einfluss zu erzielen, etwa im Hinblick auf die inhaltliche und finanzielle Ausgestaltung neuer EU-Förderprogramme.

2.3 Die nationale Ebene der Netzwerke für wissenschaftliche Weiterbildung am Beispiel des französischen Netzwerks CDSUFC

Das französische Netzwerk CDSUFC (Conférence nationale des Directeurs de Service Universitaire de la Formation Continue) wurde 1981 als formloser Zusammenschluss gegründet und entwickelte sich 2004 zur formellen Assoziation. Die CDSUFC vereint Vertreter_innen aller Universitäten Frankreichs. Sie kommt ohne Mitgliedsgebühren aus, erhebt jedoch eine Gebühr von 900 Euro pro Jahr pro Universität für den Zugriff auf bestimmte Dienstleistungen. Die Assoziation ist eine Gemeinschaft von 12 Mitgliedern und wird national von Bildungsministerien, Handelsverbänden und dem Arbeitgeberverband als Gesprächspartner_innen anerkannt.

Das Netzwerk konzentriert sich auf ein Hauptziel: die Vertretung der Universitäten in allen Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler Ebene (Ministerien, Rektorenkonferenzen, Fach-Organisationen, Gewerkschaften etc.). Darüber hinaus beschäftigt sich das Netzwerk mit der Bündelung und der Kommunikation von Forschung und Wissen zu dem Thema, fördert jede Form des Austauschs zwischen seinen Mitgliedern und unterstützt einzelne Forschungen zu neuen Entwicklungen. Das französische Netzwerk organisiert Aktivitäten und Seminare zur Förderung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Zwei übergreifende Treffen und eine nationale Konferenz pro Jahr finden statt, mit einer durchschnittlichen Beteiligung von 300 Teilnehmenden. Die Treffen dienen vor allem dem Kontakt zu Regie-

rungsvertretungen und Handelsverbänden. Außerdem gibt es Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen (z.B. Fernstudien, arbeitsbezogenes Lernen, Recognition of Prior Learning, Management-Werkzeuge und Informationssysteme, Ältere, Qualitätsmanagement und Forschungsprojekte). Darüber hinaus werden Trainingsprogramme im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung zur Personalentwicklung angeboten. Zu den Diensten des Netzwerkes gehört auch die Verwaltung von Webseiten für beides, Informationsweitertragung an die Öffentlichkeit und Intranet-Seiten für Mitglieder. Zurzeit beschäftigt sich das französische Netzwerk vornehmlich mit Strategien der wissenschaftlichen Weiterbildung, Personalentwicklung, neuen Richtlinien und Gesetzgebungen.

Wie in vielen anderen europäischen Ländern, dreht sich die Debatte der wissenschaftlichen Weiterbildung in Frankreich hauptsächlich um die Rolle und Pflichten von Hochschulen und wie diese die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ausreichend bedienen können (eucen, 2015b). Sollen Studierende stärker spezialisiert und so auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden oder soll auf ein breiteres Studium, eine also eher akademische Grundlagenbildung geachtet werden?

Nach Erlass eines Gesetzes im Jahr 1968 wurden mehrere Schritte eingeleitet, um die Kluft zwischen den beiden Ansätzen, Spezialisierung einerseits, akademische Grundlagenbildung andererseits, zu überbrücken (Filloque, 2017). Diese Gesetzgebung hat Termini wie „berufsbezogen“ und „ökonomische Bedürfnisse“ in die Richtlinien eingeführt, sowohl bezogen auf Erststudierende wie auch für die wissenschaftliche Weiterbildung, und die Schaffung technologischer Institute an Universitäten zum Standard gemacht. Die zuletzt eingeführten Schritte, die Pflichteinführung von Indikatoren zur beruflichen Eingliederung 2007 und die Einbettung von wissenschaftlicher Weiterbildung in die Leitbilder der Universitäten 2013, haben die Verbindung von Hochschulen zur Wirtschaft verbessert (Filloque, 2017). Die neuen Studiengänge, Bachelor und Master, sind nun kompetenzorientiert und auf berufliche Eingliederung zugeschnitten. Derzeitige Fragen, die das französische Netzwerk beschäftigen, sind etwa, ob Universitäten dem Vocational Education Training-Sektor unterstellt seien, wie sozioökonomischen Fragestellungen sich zur Unabhängigkeit und Autonomie von Universitäten verhalten. Alle diese Fragen des französischen Netzwerkes sind grundlegende Fragestellungen, wie sie auch in vielen weiteren europäischen Ländern auftauchen und in anderen nationalen Netzwerken diskutiert werden (eucen, 2018). Insofern ist das nationale Netzwerk Frankreichs durchaus repräsentativ für andere nationale Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa.

2.4 Die europäische Ebene der Netzwerke: Das Beispiel eucen

In den 1960er-Jahren war überwiegend von „Erwachsenenbildung“ (Adult Education) die Rede. Laut Rizzo (2017) benutzten die ersten Berichte der UNESCO den Begriff „le-

benslange Erwachsenenbildung“ (Rizzo, 2017). Von dort über die Begriffe der „Wiederaufnahme von Bildung“ sowie der „lebenslangen Bildung“ etablierte sich letztlich die Bezeichnung des „Lebenslangen Lernens“ (English & Mayo, 2012; Biesta, 2006; Milana & Holford, 2014)¹.

Mitte der 1990er-Jahre postulierte die Europäische Kommission (EC) drei Hauptziele der (Aus)Bildung: soziale Integration, Anhebung der beruflichen Eingliederung und Selbstverwirklichung. Lebenslanges Leben und Ausbildung rückten vom Rand in den Fokus. In einem Memorandum zum Lebenslangen Lernen setzte sich die Europäische Kommission das oft zitierte strategische Ziel, „to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion“ by 2010 (CEC, 2000, Absatz 5). Die Europäische Kommission gründete 2001 Arbeitsgruppen, um Bestrebungen und Einbettungen auf nationalen Ebenen durch die Entwicklung von Indikatoren und Vergleichsmaßstäben unterstützen und überwachen zu können. 2003 proklamierte der Rat seine Bildungsziele, die bis 2010 erreicht werden sollten. Mit dem Programm zum Lebenslangen Lernen von 2007 bis 2013 mit einem Budget von insgesamt 13,62 Billionen Euro, sollten alle Bildungsprogramme zu einem kohärenten Programm vereint werden. 2010 setzte die EC einen *strategic framework* an und ersetzte so die Lissabon-Strategie durch weitere Langzeitstrategien (siehe Rizzo, 2017, S. 21-22).

eucen ist das Netzwerk im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa (European University Continuing Education Network). 1991 nach belgischem Recht gegründet, mit einem Büro in Barcelona, umfasst *eucen* derzeit 185 Mitglieder in 34 Nationen, darunter 15 repräsentative nationale Netzwerke². Die amtierende Präsidentin von *eucen*, Françoise de Viron, beschreibt das Selbstverständnis von *eucen* wie folgt: „The main goals of *eucen* are twofold: first to contribute to the social, economic and cultural life of Europe through the promotion and advancement of Lifelong Learning within Higher Education Institutions in Europe and elsewhere; second to foster universities' influence in the development of Lifelong Learning knowledge and policies throughout Europe. The *eucen* vision is a European model of Lifelong Learning based on democracy, equal rights and social justice [...] and contributing to economic, social and cultural needs (www.eucen.eu)“ (de Viron, 2017, S. 161).

eucen versteht sich selbst nicht nur als Netzwerk, sondern auch als Community of Practice (CoP). Eine *CoP* ist eine Gruppe (*Community*), für gewöhnlich bestehend aus Individuen, die ein Interesse oder eine Leidenschaft teilen. Die Mitglieder agieren (*practice*) und lernen durch regelmäßige Interaktion. *CoP* basieren auf drei Pfeilern: einer Plattform, der Gemeinschaft und der geteilten Praxis. Die Plattform im Falle von *eucen* ist die wissenschaftliche Weiterbildung in all ihren verschiedenen Ausprägungen (de Viron, 2017, S. 163).

Das non-profit Netzwerk *eucen* ist ein Forum für Entwicklung, Austausch und Verbreitung von Innovation und Erfahrungsberichten innerhalb der europäischen Hochschulen. *eucen* will hohe Qualitätsstandards in allen Teilbereichen des Lebenslangen Lernens sichern. *eucen* vertritt die Interessen des Netzwerks indirekt innerhalb der Hochschulen und vor allem gegenüber europäischen Entscheidungsträgern, insbesondere in hochschulpolitischen Fragen. Das europäische Netzwerk fördert die Kommunikation, den Kontakt und die Kooperation mit weiteren entsprechenden Körperschaften und Organisationen. Es fördert und unterhält Forschungen und verbreitet deren Ergebnisse. Das Netzwerk *eucen* unterstützt Entscheidungsträger_innen bei der Strategiebildung: Wie können Leitbilder auf die jeweilige Institution zugeschnitten und entsprechende Richtlinien erarbeitet werden? Die Wege, die *eucen* dabei beschreitet, sind den Formaten der Wissenschaftskommunikation der oben beschriebenen Netzwerken verwandt (Konferenzen, Seminare, Foren, Publikationen, Projektergebnisse in Form von Materialien usw.).

eucen ist sehr erfahren in der Leitung und Durchführung europäischer Projekte. In den letzten Jahren lag der Fokus auf der Einwerbung von Drittmittel-Projekten innerhalb des Erasmus+ Programmes, hier insbesondere Key Action (KA) 3 (Policy Reform). Eines dieser aktuell laufenden Projekte im Rahmen der KA 3 ist „HE4u2: Integrating Cultural Diversity in Higher Education“ (*eucen*, 2016). Das Projekt zur Richtlinienreform will maßgeblich dazu beitragen, Lehren und Lernen in Hochschulen zu reformieren, um Migrant_innen sowie ethnischen Minderheiten den Zugang zu Bildung zu erleichtern und strukturelle Unterstützung zu gewährleisten.

Innerhalb des *eucen*-Netzwerks wird jedes Jahr eine Umfrage durchgeführt, um die drei wichtigsten Fragestellungen aus den nationalen Netzwerken, die Mitglied im *eucen* sind, zu erfahren. So ist es *eucen* möglich, nachhaltig die Strategien

¹ In seiner Arbeit „The politics of knowledge that govern the European Union Lifelong Learning policy space - A Foucauldian reading“ zeichnet Stephen Rizzo die Geschichte der Erwachsenenbildungspolitik auf der Ebene der Europäischen Union nach. Dieses Verständnis ist heute in der Mehrzahl von Lifelong Learning Policies wiederzufinden (Rizzo, 2017, S. 7). Rizzo verweist in seinem Überblick darauf, dass Lebenslanges Lernen seit den 1990er-Jahren eine Schlüsselreform der Bildungspolitik sei.

² Um alle zu nennen: Österreich (Austrian University Continuing Education Network, AUCEN) Schweiz (Swiss University Continuing Education: swissuni), Estland (Estonian Network for University Continuing Education: ENUCE), Deutschland (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., DGWF), Spanien (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educacion Permanente, RUEPEP), Finnland (University Continuing Education Network in Finland, UCEF), Frankreich (La Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue, CDSUFC), Ungarn (Hungarian University Lifelong Learning Network MELLearn), Irland (Higher Education Lifelong Learning Ireland Network, HELLIN), Italien (Italian University Network for Lifelong Learning RUIAP), Türkei (Turkish Universities Continuing Education Centres TÜSEM), Schottland (Scottish Universities Association for Lifelong Learning SUALL) und das Vereinigte Königreich Großbritannien (Universities Association for Lifelong Learning UALL).

und politischen Ziele aller nationalen Mitgliedsnetzwerke zusammen zu tragen und zu analysieren.

Die *euken* Vorstandsmitglieder nutzen ihre Position und ihren Einfluss in politischen Debatten über hochschulische Weiterbildung und nehmen regelmäßig an Veranstaltungen der EC zu einschlägigen Themen teil. So arbeiteten *euken* Vorstandsmitglieder für den Bereich VET (Vocational Education Training) ein Positionspapier aus und trugen dies bei einer im Herbst 2017 in Brüssel gehaltenen politischen Debatte vor. Es ging dabei um das Verhältnis zwischen dem VET-Sektor und der Weiterbildung an Hochschulen. Dieses Thema wurde inhaltlich bereits auf der 49ten *euken* Konferenz 2017 an der Universität Mainz unter dem Titel „University Lifelong Learning and the Labour Market in Europe - The contribution of Continuing Education and Vocational Education Training to the Challenges of Changing Work and Qualifications Requirements“ behandelt. Die Tagung machte deutlich, dass es hinsichtlich der Themen und Zielgruppen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie dem VET-Sektor erhebliche Schnittmengen gibt. Förderpolitisch gehören die beiden Bereiche jedoch zu unterschiedlichen Sektionen innerhalb der Kommission (Bildung/Wissenschaft und Wirtschaft/Arbeitsmarkt). Die *euken*-Konferenz sollte deutlich machen, dass wissenschaftliche Weiterbildung und VET als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind. Da an diesen Konferenzen immer auch Multiplikator_innen und EU-Verantwortliche teilnehmen, ist der Einfluss solcher Veranstaltungen auf die bildungspolitische Meinungsbildung nicht zu unterschätzen. Es ist deshalb für die Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung wichtig, Tagungen und ähnliche Veranstaltungen zu organisieren und den persönlichen Kontakt mit Stakeholdern aus der Politik zu suchen. Auch die Publikation solcher Tagungsergebnisse ist unbedingt notwendig, um die wissenschaftliche Weiterbildung sichtbar zu machen, weshalb *euken* seit der Mainzer Konferenz ein eigenes e-journal (de Viron et al., 2017) dazu aufgelegt hat. *euken* agiert als Netzwerk bewusst auf bildungspolitischer Ebene und erarbeitet entsprechende Positionspapiere und Stellungnahmen, berät bei der Gestaltung neuer Förderprogramme und Projekte, um als Partner der Europäischen Kommission und des Europäischen Parlaments seine Stimme für die wissenschaftliche Weiterbildung zu erheben.

2.5 Die internationale Ebene der Netzwerke wissenschaftlicher Weiterbildung: Das Beispiel RECLA

Das europäische Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung *euken* ist nicht nur europaweit, sondern weltweit vernetzt. *euken* hat etwa gute Verbindungen zur IACEE (International Association for Continuing Education of Engineers), zu UPCEA (University Professional and Continuing Education Association) in den USA, und dem Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung in Lateinamerika, RECLA (Red de Educación Continuada en Latinoamérica y Europa). RECLA und *euken* haben gegenseitige Mitgliedschaften vereinbart. Das lateinamerikanische Netzwerk RECLA repräsentiert 70

Universitäten aus 12 Ländern Lateinamerikas sowie eines europäischen Landes (Spanien). RECLA verfolgt ähnliche Ziele wie *euken* und andere europäische Netzwerke, auch die Strukturen sind vergleichbar. An den in RECLA zusammengeschlossenen Hochschulen ist die wissenschaftliche Weiterbildung noch nicht flächendeckend so ausgebaut wie an den europäischen Hochschulen, die Mitglieder in *euken* sind. Umso wichtiger ist RECLA die Verbindung zu *euken* und anderen nationalen Netzwerken. Die Partnerschaft mit *euken* ist dabei insbesondere im Hinblick auf den Aufbau von Qualitätsstandards in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutsam. RECLA ist derzeit besonders mit dem Thema Datenerhebung befasst, um einen Überblick über die Vielfalt und die Zahlen an Studierenden der Weiterbildung zu erhalten. Allerdings ist die Referenzgröße für RECLA, wie man an den Strukturen der Curricula, den Bewertungssystemen und den Leitungsstrukturen sehen kann, das US-amerikanische Hochschulsystem für die eigene Entwicklung (RECLA, 2018). Dies ist nicht zuletzt der Sprache geschuldet. Aufgrund der starken Präsenz von *euken* auf internationalem Parkett hat sich dies in den letzten fünf Jahren geändert. Die jährliche RECLA Konferenz findet alle drei Jahre in Spanien statt, um bewusst den Kontakt zu den spanischsprachigen europäischen Kolleg_innen, die in der Regel auch Mitglied in *euken* sowie dem nationalen Netzwerk wissenschaftlicher Weiterbildung in Spanien sind, zu halten.

3 Fazit

Die Bedingungen von Netzwerken der wissenschaftlichen Weiterbildung in Europa auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer sowie internationaler Ebene wurden anhand exemplarischer Beispiele erläutert. Das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung aus institutionstheoretischer Sicht wurde für den Bereich der deutschen wissenschaftlichen Weiterbildung gewählt, weil es dem europäischen Konzept des University Lifelong Learning vergleichbar ist, das ebenfalls den Fokus auf die Einrichtung als bestimmendem Merkmal legt. Netzwerke wissenschaftlicher Weiterbildung sind auch international hinsichtlich ihrer Ziele, Aufgaben und Strukturen durchaus vergleichbar. Die Ziele und Missionen lauten häufig ähnlich, aber der Grad der Professionalisierung der Netzwerke ist sowohl im Vergleich zwischen den nationalen Netzwerken, aber erst recht auf der Ebene der einzelnen Mitgliedshochschulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die erfolgreichsten und wichtigsten Instrumente und Methoden der politischen Lobbyarbeit wurden beschrieben, etwa Positionspapiere, Stellungnahmen, Berichte, Initiativen, gemeinsame Projektanträge, Materialien und Werkzeuge, die aus Projekten hervorgingen, sowie Beiträge zur Gesetzgebung von Hochschulen. Als Gradmesser für die Effizienz und politische Wirksamkeit von Netzwerken der wissenschaftlichen Weiterbildung kann durchaus die Anzahl entsprechender Aktivitäten auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene gelten. Als Kriterium und Indikator für den erfolgreichen politischen Einfluss ist auch die Vertretung von Interessengruppen und

Entscheidungsträger_innen auf Konferenzen, die Platzierung europäischer Projekte innerhalb der Programme der Entscheidungsträger_innen, die Kooperation mit und die Einladung von Vertreter_innen der Netzwerke in die Europäische Kommission oder ins Europäische Parlament zu werten. Die wachsende Mitgliederzahl in den Netzwerken und deren vermehrte Gründung in den letzten Jahren zeigen den Bedarf und den Nutzen solcher Zusammenschlüsse. Die Lobby-Arbeit der Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung ist unabdingbar für die zukünftige Gestaltung der Hochschulpolitik auf regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Ebene. Denkbar wäre auch die Gründung eines Supra-Netzwerkes, in dem alle Netzwerke der wissenschaftlichen Weiterbildung Mitglied wären. Eine vergleichbare Struktur gibt es auf EU-Ebene bereits für die allgemeine Erwachsenenbildung (Ill.platform.eu), warum also nicht auf internationaler Ebene ein Supra-Netzwerk für die wissenschaftliche Weiterbildung gründen?

Literatur

- Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K. & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73–84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Biesta, G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, (5), 169–180.
- Commission of the European Communities - CEC. (2000). *Memorandum on Lifelong Learning. SEC 1832*. Brussels: European Communities. Abgerufen am 24. Januar 2018 von http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Commission of the European Communities - CEC. (2001). *Communication on Making a European area of lifelong learning a reality. COM 678/final*. Brussels: European Communities.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF. (2014). *Position der Weiterbildung im neuen europäischen Unionsrahmen*. Abgerufen am 23. November 2018 von <https://dgwf.net/aktuelles/article/position-der-weiterbildung-im-neuen-europaeischen-unionsrahmen/>
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF. (2017). *Europäisches Parlament beschließt Initiativbericht über akademische Weiterbildung und Fernstudium als Teil der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am 23. November 2018 von <https://dgwf.net/landesgruppen/landesgruppe-rheinland-pfalz-saarland/ueber-die-landesgruppe/article/europaeisches-parlament-beschliesst-initiativbericht-ueber-akademische-weiterbildung-und-fernstudium/>
- De Viron, F. (2017). *Working together to promote University lifelong learning in Europe: eucen*. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 159–168). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- De Viron, F.; Davies, P. (2015). From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities - developing and implementing effective strategy. In J. Yang, C. Schneller & S. Roche (Hrsg.), *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) Publication Series of Lifelong Learning Policies and Strategies*, No. 3, 40–59.
- De Viron, F., Filloque, J.-M., Baert, H., Cosemans, A., Moor-thamer, L., Kinke, K., Städler, M., von Zobeltitz, A., Blochberger, E., Chakrabarti, S., Scalzo, K., Berge, R. A., la Grange, E., Gazi, Y., Gutierrez-Mercado, R., Schrey-Niemenmaa, K., Norgaard, B., Sjoer, E., Royo, C., Uras, F., Daale, H. & Hörr, B. (Hrsg.). (2017). *Eucen Conference Mainz: University Lifelong Learning and the labour market in Europe - the contribution of continuing education and vocational education to the challenges of changing work and qualification requirements. eucen Studies. eJournal of University Lifelong Learning*, 1(1). Abgerufen am 10. April 2018 von https://eucenstudies.eucen.eu/ejournal/v1n1_mainz2017/
- English, L. M. & Mayo P. (2012). Spirituality and Adult Education. *Learning with Adults. International Issues in Adult Education*, 8, 179–187.
- European Council - EC. (2008). *Council Conclusions on the priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011-2020*. Brussels: European Communities.
- European Parliament - EP. (2017). *Report on academic further and distance education as part of the European lifelong learning strategy*. Abgerufen am 10. April 2018 von <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2017-0252+0+DOC+XML+V0//EN>
- European university continuing education network - eucen. (2015a). *BeFlexPlus*. Abgerufen am 28. November 2018 von <http://www.eucen.eu/post/beflex-plus>

- European university continuing education network - eucen. (2015b). *CDSUFC. Conférence nationale des Directeurs de Service Universitaire de la Formation Continue*. Abgerufen am 30. November 2018 von http://www.eucen.eu/images/network-profiles/cdsufc_profilev11-8.pdf
- European university continuing education network - eucen. (2016). *HE4u2 - Integrating cultural diversity in higher education*. Abgerufen am 30. November 2018 von <http://he4u2.eucen.eu/>.
- European university continuing education network - eucen. (2018). *National Networks / Link to Network's Profiles*. Abgerufen am 30. November 2018 von <http://www.eucen.eu/network-profiles/>
- Filloque, J.-M. (2017). Professional and academic, opposite concepts? The French approach for filling the hypothetical gap. *49th EUCEN Conference. ULLL and the labour market - the contribution of CE and VET to the challenges of jobs/work in the future. 07. June 2017*. Abgerufen am 23. November 2018 von http://www.eucen2017.uni-mainz.de/Dateien/J_M_Filloque_conference-Keynote.pdf
- Hagedorn, F. & Meyer, H. H. (2001). Netzwerke. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 234-235). Bad Heilbrunn.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85-92). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kamps-Haller, K., Christmann, B. & Vogt, H. (2017). Die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 51-62). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lehmann, B. (2017). Zur Entstehungsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 63-72). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Milana, M. & Holford, J. (2014). Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives. *Research on the education and Learning of Adults*, 1.
- Popp, J., Milward, H.B., MacKean, G., Casebeer, A. & Lindstrom, R. (2014). *Inter-Organizational Networks: A Review of the Literature to Inform Practice: Collaborating Across Boundaries Series*. Washington DC: IBM.
- Red de Educación Continuada en Latinoamérica y Europa - RECLA. (2018). *Objetivos*. Abgerufen am 30. November 2018 von <https://recla.org/sobre-recla/mision-y-objetivos/>
- Rizzo, S. (2017). *The politics of knowledge that govern the European Union lifelong learning policy space - A Foucauldian reading*. Luxembourg: Doctoral School in Educational Sciences at the Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education at the Université du Luxembourg. Abgerufen am 10. April 2018 von http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/32346/1/PhD%20%20%20%20Thesis_FINAL_Rizzo_Stephen.pdf
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorin

Dr. Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“

Erweiterung eines Bedeutungshorizontes

CAROLIN ALEXANDER

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines Transfers zu konzeptualisieren, erfordert, so die eingennommene Perspektive in dem Beitrag, eine nähere Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen des Verständnisses von Transfer. Im Rahmen einer begriffshistorischen Perspektive wird daher Transfer als ein forschungsrelevanter Begriff in den Blick genommen, der nicht terminologisch im Sinne einer Nominaldefinition festzulegen ist, sondern im Sinne einer „Begrifflichkeit“ selber einem historisch-epistemischen Wandel unterworfen ist. Unter Berücksichtigung eines relationslogischen Zugangs wird im Beitrag dafür plädiert, die bislang unbeachtete Mehrdeutigkeit des Transferbegriffs aus der Latenz zu heben, ihn darüber kontingent zu setzen und als „transformativen Transfer“ zu respezifizieren.

1 Hinführung

Der folgende Beitrag widmet sich einer begriffsgeschichtlichen und relationslogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff „Transfer“ innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung, der im Zuge der diesjährigen DGWF Tagung (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.) Aufwind erhält. Mit dem Titel der Tagung: „Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ gerät der Begriff Transfer zu einer forschungsrelevanten Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Zusatz „Wissen gesellschaftlich wirksam machen“ formuliert zugleich den Anspruch, eben dies durch Prozesse eines Transfers erfüllen zu können. Damit nimmt der Transferbegriff weiterhin eine theoriestrategische Schlüsselstellung ein und verlangt zugleich nach seiner genaueren Bestimmung.

Dies ist schon deshalb von Relevanz, weil der Begriff im Übergang von der „frühen“ zu einer „reflexiven Moderne“ (u.a. Beck, Giddens & Lash, 1996) einen Bedeutungswandel von einem zunächst linearen Verständnis von Transferprozessen (im Sinne eines Transports) (u.a. Krüger, 1984; Schäfer, 1988) zu einer inzwischen transformationstheoretischen Konnotation erhält. Transfer umfasst hierdurch nicht nur allein die Weitergabe von Wissensbeständen von der Quelle ihrer Erzeugung her, sondern erhält seine „gesellschaftliche

Wirksamkeit“ zugleich in einem reflexiven Prozess wechselseitig resonanter Rückwirkungen. Transfer im Modus von Transformation kann folglich für die historische Epoche einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter, 2001) als kennzeichnendes Merkmal gelten.

Im Folgenden wird der Begriff Transfer mit der Fragestellung konfrontiert, ob die ihm zugesprochene Orientierungskraft für die wissenschaftliche Weiterbildung hinreichend überzeugend ist. Mit anderen Worten: Es stellt sich die Frage, inwieweit der Transferbegriff im Kontext einer reflexiven Moderne die Dynamik des Verhältnisses zwischen den Wissenschaften und deren gesellschaftlichen Umwelten (Nowotny, 1999) im Stande ist, begrifflich aufzunehmen.

Um dies hinreichend zu verdeutlichen, werden die folgenden Punkte berücksichtigt:

- In einem ersten Argumentationsschritt wird der Transferbegriff relationslogisch beobachtet und somit in seinen unterschiedlichen Beziehungsstrukturen problematisierend dargestellt.
- Die Mehrdeutigkeit von Transfer lässt sich begriffshistorisch begründen. Daher wird anschließend Transfer als ein forschungsrelevanter Begriff in den Blick genommen, der nicht terminologisch im Sinne einer Nominaldefinition festzulegen ist, sondern im Sinne von Begrifflichkeit selbst einem historisch-epistemischen Wandel unterworfen bleibt, den es wissenschaftshistorisch reflexiv zu verfolgen gilt.
- Im Anschluss daran wird zur Standortbestimmung der gegenwärtigen Diskurslage der Begriff Transfer in seine aktuelle gesellschaftsstrukturelle Kontextierung gesetzt als: „Transfer in der Transformationsgesellschaft“.
- Im vierten Punkt wird dann der Versuch unternommen, in einer erweiterten Bedeutung Transfer im Rahmen strukturellen Wandels als „transformativen Transfer“ vorzuschlagen.

2 Beziehungsstrukturen des Transferbegriffs

In Anschluss an die Relationsphilosophie von Julius Jakob Schaaf (1966) und dessen aktuelle Übersetzungen für die Weiterbildungsforschung, zentral von Ortfried Schäffter (z.B. 2012), wird im Folgenden der Untersuchungsgegenstand - Transfer - in seinen unterschiedlichen Beziehungsformen dargestellt. In einer relationslogischen Sichtung wird Transfer als *Beziehungsbegriff* erkennbar. Begreift man wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines Transfers, so setzt dieser als Relation unterschiedliche Relata in eine Verbindung. Wenn man Transfer als Beziehungsbegriff formal in seiner einfachsten Form darstellen möchte, dann wie in der folgenden Abbildung (Abbildung 1). Aus relationslogischer Sicht benötigt eine Beziehung stets eine Relation und mindestens zwei Relata, um Beziehung sein können.

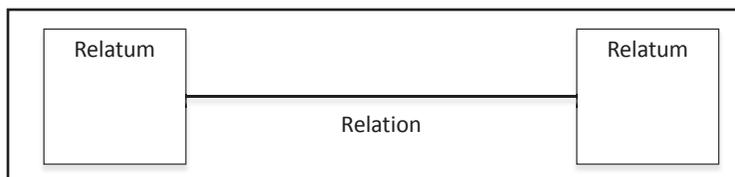


Abb. 1: Grundstruktur einer Beziehung

So kann mit Transfer eine Relation zwischen beispielsweise unterschiedlichen Wissensformen, Funktionssystemen wie Wissenschaft und Praxis oder auch zwischen Akteuren beschrieben werden. Diese Beziehung zwischen Transfer (als Relation) und den entsprechenden Relata kann nun innerhalb drei unterschiedlicher Weisen zum Ausdruck gebracht werden. So kann Transfer (1) als äußere Beziehung, (2) als innere Beziehung und (3) als Vollzug der äußeren und inneren Beziehung gedeutet werden.

Im Folgenden werden die drei Variationen von Beziehung anhand des Transferbegriffs als Relation und am Beispiel der Relata differente Wissensformen (hier als W1 oder W2 gekennzeichnet) verdeutlicht.

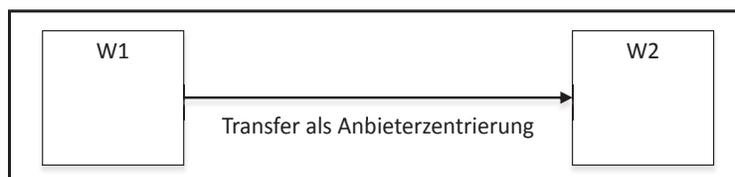


Abb. 2: Äußere Beziehung: Anbieterzentrierung

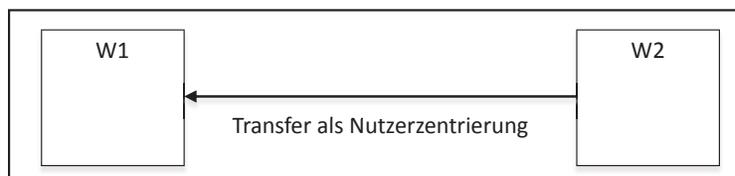


Abb. 3: Äußere Beziehung: Nutzerzentrierung

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen Transfer in der äußeren Beziehung. Innerhalb der äußeren Beziehung sind die Wis-

sensformen unhinterfragt vorausgesetzt und als getrennt voneinander zu betrachten. Die Relation als Transfer wird nachträglich eingesetzt (Schaaf, 1985, S. 131) und verändert die Wissensformen nicht wesentlich. Folglich beschreibt Transfer in diesen beiden Strukturmodellen ein Verhältnis zwischen z.B. Wissensformen, wobei die zu verbindenden Wissensformen bereits vor ihrer Inbeziehungsetzung klar definiert und vorausgesetzt sind.

Es handelt sich bei den ersten beiden Strukturmodellen um ein substanzialistisches Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, in dem der Transfer zwischen festgelegten Entitäten erfolgt. So befindet sich auf der einen Seite die disziplinäre Fachlichkeit, die von einer vorgegebenen Fächersystematik ausgeht und auf der anderen Seite in Abgrenzung dazu die lebensweltliche Alltagspraxis.

Dieser Transfer kann nun in zwei Richtungen verlaufen. Würde für W1 bspw. wissenschaftliches Wissen und für W2 in Differenz dazu nicht-wissenschaftliches Wissen, bspw. berufspraktisches Erfahrungswissen, eingesetzt, zeigt Strukturmodell 2 einen Wissenstransfer von, wenn man so will, Wissenschaft zu Praxis.

Innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ordnet Schäffter genau hier bisherige Formate wissenschaftlicher Weiterbildung ein. Er begreift diese substanzialistische Beziehungsform innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine „disziplinäre Anbieterzentrierung“ (Schäffter, 2017). Entsprechend einer disziplinären Anbieterzentrierung geht es um die Anwendung „disziplinär zugerichteter Wissensbestände“ in einen außerwissenschaftlichen Praxis-kontext (Schäffter, 2017, S. 224). Es handelt sich hierbei um eine lineare Beziehung, im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells (von Wissenschaft zu Praxis).

Aus einer relationslogischen Sicht kann die Perspektive auch umgekehrt betrachtet werden. Folgt man dem Pfeil, in der dritten Darstellung von W2 zu W1, so bildet dies einen Transfer im Sinne einer Nutzerzentrierung ab, indem die Nutzerseite nach deren Vorstellung das Angebot einer bestimmten Fachdisziplin auswählt. In dem Modell der Nutzerzentrierung verläuft folglich der Transfer von Seiten der Nutzung zur entsprechenden Fachdisziplin, innerhalb dieser dann ein passendes Angebot entwickelt wird.

In der äußeren Beziehung (wie in den Abbildungen 2 und 3 dargestellt wurde) hat Transfer aus relationslogischer Sicht kaum Auswirkung auf die Qualität der Relata, weder auf das Relatum Forschungspraxis noch auf das Relatum disziplinäre Wissensproduktion. Je eines der Relata erhält dann nämlich Vorrang bei der

Beziehungsgestaltung. Es wird davon ausgegangen, dass es unabhängig vorgegebene Wissensformen (Relata) gibt, die

nachträglich nur noch verbunden werden müssen. Die wissenschaftliche Weiterbildung fungiert hier als Schnittstelle, indem zwar eine Zusammenführung beider Wissensbereiche stattfindet, diese jedoch keine grundsätzliche Auswirkung auf die Wissenschaft und auf die Konzeptualisierung und praktische Durchführung von Forschung hat (Schäffter, 2017, S. 255). Vielmehr geht es um eine Vermittlung zwischen den Wissensformen, die einerseits einen produktförmig zugeschnittenen Wissenstransfer anstrebt (entsprechend eines Sender-Empfänger-Modells) und zum anderen vorsieht, Befunde in bestehende disziplinäre Deutungshorizonte einzuhegen (Schäffter, 2017, S. 223). Die Relation als Transfer bleibt in beiden Abbildungen den Wissensformen äußerlich.

Würde man der Relation, dem Transfer gegenüber den Wissensformen einen Vorrang einräumen, befände man sich – relationslogisch betrachtet – in der inneren Beziehung.

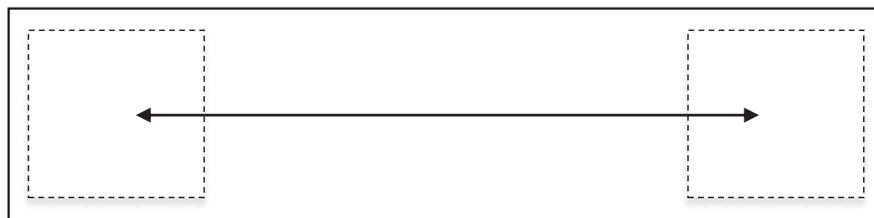


Abb. 4: Innere Beziehung

Aus Sicht der inneren Beziehung herrscht die Annahme vor, dass die Relation den Relata vorausgeht. Die spezifische Qualität der Relationsweise ist in diesem Fall die erzeugende Quelle der Relata (Schaaf, 1966, S. 284). Auf den vorliegenden Kontext bezogen bedeutet dies, dass die besondere Form des Transfers die jeweiligen Wissensformen hervorbringt. Betrachtet man nun die einfache Umkehrung der äußeren Beziehung, nämlich die Perspektive einer inneren Beziehung, in der nun die Relation einen Vorrang besitzt und die Relata gewissermaßen erst aus der Relation entspringen, dann zeigt sich ein logisches Problem: Es existieren keine eigensinnig abtrennbaren Relata mehr. Auszugehen ist von einem Gesamtheitsgebilde, in dem die Relata nicht zu unterscheiden sind. Alles ist alles. In der inneren Beziehung wird der Gegenstandsbegriff aufgelöst (Drechsel, 2000, S. 44). Sobald unterschieden werden kann, befände man sich sogleich in der äußeren Beziehung. Wenn also nicht mehr die Relata, sondern die Relation einen Vorrang hat, kommt es zu einem logischen Widerspruch. Wie kommen hierbei die unterschiedlichen Relata zustande? – bzw. wie werden aus einer Quelle unterschiedliche Wissensformen?

Es lässt sich aus der Unterscheidung zwischen einer äußeren und inneren Beziehungsform festhalten, dass die Vorstellung von Transfer in zweierlei Sichtweise betrachtet werden kann. Zum einen unter einem Primat der äußeren, folglich der Wissensformen, sowie zum anderen unter einem Primat der inneren Beziehung, d.h. des Transfers als Relation. Beide Sichtweisen betrachten die Beziehung jedoch aus einer

reduktionistischen Sichtweise, nämlich entweder von den Relata her oder von der Relation her. Ausgehend von diesen Grundannahmen wird zum Ende dieses Beitrags eine dritte Form der Beziehung als ein Zusammenspiel beider Beziehungsformen (der inneren und äußeren) vorgeschlagen.

Was hierbei in erster Linie deutlich werden sollte, ist die Mehrdeutigkeit von Transfer, die eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Transferverständnisses innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. Diese Mehrdeutigkeit, so wird im nächsten Argumentationspunkt gezeigt, lässt sich in einer begriffshistorischen Perspektive fundieren.

3 Relevanz einer begriffsgeschichtlichen Perspektive auf Transfer

Bei einer begriffsgeschichtlichen Perspektive auf Transfer geht es um zwei Aspekte:

Zum einen um die Abgrenzung von einem *Begriff* zu einem *Wort* und die damit einhergehende Einbindung eines Begriffs in seinen je besonderen gesellschaftlichen und historischen Kontext, sowie *zum anderen* um die damit einhergehende Mehrdeutigkeit eines Begriffs, die es erlaubt, eine Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand einzunehmen.

Beiden, dem *Wort* und dem *Begriff* ist gemeinsam, dass sie *mehrdeutig* sind. Ihr Unterschied zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass Worte terminologisch eindeutig gefasst werden können, Begriffe hingegen ihre Vieldeutigkeit bewahren müssen, um zu einer historisch gehaltvollen Begrifflichkeit zu werden (Koselleck, 1972, S. XXII). Worte lassen sich also willkürlich und situationsbezogen erschließen und damit kontextualisieren (Casale, 2016, S. 23). Sie können somit durch terminologisch eingehegte Definitionen exakt bestimmt werden. Folgt man Koselleck in seiner Einleitung zu den „Geschichtlichen Grundbegriffen“ wird ein Wort erst dann zu einem historisch gehaltvollen Begriff erhoben, „wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhangs, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das eine Wort eingeht“ (Koselleck, 1972, S. XXII).

Die Bewusstmachung und die Bewusstwerdung der modernen Welt erfolgt durch Begriffe (Koselleck, 1972, S. XIV). Koselleck verweist auf die Relevanz der Einbindung von Begrifflichkeiten in einen sozialhistorischen Kontext. „Gesellschaft und Sprache gehören insofern zu den *metahistorischen Vorgaben*, ohne die keine Geschichte und keine Historie denkbar sind. Deshalb sind sozialhistorische und begriffshistorische Theorien, Fragestellungen und Methoden auf alle nur möglichen Bereiche der Geisteswissenschaft bezogen oder beziehbar“ (Koselleck, 2010, S. 12). Über die Erfassung von Begrifflichkeit gelingt es, gesellschaftliche Veränderungen zu fokussieren. So werden Begriffe zu Indikatoren der vorgefundenen Realität und sind zugleich wirksamer Faktor dieser Realitätsfindung (Koselleck, 2010, S. 99). Koselleck beschreibt als eine mögliche Variation von Beziehung zwischen Begriff und Realität, wenn sich „die Realität verändert, während der Begriff stabil bleibt“ (Koselleck, 2010, S. 89). Diese Beziehung zwischen Begriff und Realität verweist auf eine Diskrepanz, die durch eine sich schnell verändernde Wirklichkeit und „einer unbeugsamen starren konzeptuellen Welt“ begründet ist (Koselleck, 2010, S. 89). Das Spannungsverhältnis zwischen Begriff und Realität scheint eine angemessene Analyseheuristik, den Begriff Transfer in den vorfindbaren gesellschaftsstrukturellen Veränderungsprozessen zu deuten.

Aus dem engen Zusammenhang zwischen Begriffen und den erkenntnistheoretischen und sozialgeschichtlichen Bedingungen (Casale, 2016, S. 23) ergibt sich ihre Mehrdeutigkeit. „Ein Begriff kann also klar, muss aber vieldeutig sein. Er bündelt die Vielfalt geschichtlicher Erfahrung und eine Summe von theoretischen und praktischen Sachbezügen in einem Zusammenhang, der als solcher nur durch den Begriff gegeben ist und wirklich erfahrbar wird. Überspitzt formuliert: Wortbedeutungen können durch Definitionen exakt bestimmt werden, Begriffe können nur interpretiert werden“ (Koselleck, 1972, S. XXIII).

An dieser Stelle sei folglich die Relevanz hervorgehoben, Transfer als einen *Begriff* zu fassen und nicht nur als ein Wort. Die Fassung von Transfer als einen Begriff ermöglicht nämlich, über den Einbezug gesellschaftsstruktureller und historischer Kontextierung, Transfer aus einer terminologischen Engführung zu lösen und ihn in seiner Mehrdeutigkeit vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen zu begreifen.

4 Transfer in der Transformationsgesellschaft

Betrachtet man nun Transfer als historisch eingebetteten *Begriff*, so erfolgt sein Bedeutungsgehalt gegenwärtig aus seinem gesellschaftsstrukturellen Kontext einer Transformationsgesellschaft. Gesellschaftliche Transformationsprozesse umfassen nach Schäffter weit mehr als eine Aneinanderreihung getrennter Einzelveränderungen. Vielmehr handelt es sich um epochale Prozesse struktureller Transformation (Schäffter, 2001, S. 2). Eine Transformationsgesellschaft kennzeichnet in diesem Sinne die Überlagerung und Interferenz unterschiedlicher Strukturwandlungsprozesse (wie z.B.

politische Gestaltwandelungsprozesse, demografischer Wandel, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft) (Schäffter, 2001, S. 9). Diese Verschränkung (im Gegensatz zur Verkettung von Einzelveränderungen) ergibt ein hochkomplexes Spannungsgefüge. Die Herausforderungen einer Transformationsgesellschaft bestehen folglich darin, dass die Strukturwandlungsprozesse nicht nacheinander ablaufen, sondern sich gleichzeitig vollziehen, sich bestärken oder hemmen usw. (Schäffter, 2014, S. 12). Diese Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit ist charakteristisches Merkmal einer aktuellen Gesellschaftsstruktur, was eingangs mit „reflexiver Moderne“ markiert wurde. Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen und der damit einhergehende expandierende Möglichkeitsraum steigert zum einen die Teilhabemöglichkeit von Einzelpersonen, kann jedoch auch zu Orientierungsverlust, Ungewissheit oder Unbestimmtheit führen (Schäffter, 2001, S. 4). In diesem Sinne kann es der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr nur darum gehen, lineare Anpassungsleistungen zu definieren. Vielmehr wächst in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase die Relevanz einer reflexiven Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit, um diese dann produktiv zu wenden (Schäffter, 2001, S. 3).

Wissenschaftliche Weiterbildung sieht sich in diesem Zusammenhang also herausgefordert, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, in dem fachwissenschaftliche Kenntnisse nicht nur auf die Deutungsunterschiede eines grundlagentheoretisch übereinstimmenden kategorialen Hintergrunds basieren, sondern vielmehr auf die Inkommensurabilität der jeweiligen Konstitutionsbedingungen zurückzuführen sind (Schäffter, 2014, S. 12).

An dieser Stelle sei nochmals an die Deutungsperspektive Kosellecks erinnert: *Wenn sich die Realität verändert und der Begriff aber stabil bleibt*. Vor dem gesellschaftsstrukturellen Hintergrund einer „Transformationsgesellschaft“ und einer „sich in immer neuen Schüben gesellschaftlicher Differenzierung ausweitenden Potentialität“ (Schäffter, 2001, S. 5) kann der Transferbegriff innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr nur als gesetzt (substanzialistisch) betrachtet werden (im Sinne einer äußeren Beziehung, wie in Abbildung 2 und 3 dargestellt). Dies wäre lediglich möglich unter einigermaßen stabilen Kontextbedingungen (Schäffter, 2014, S. 11).

5 Transformativer Transfer als mögliche Perspektive auf wissenschaftlicher Weiterbildung

In diesem vierten Argumentationspunkt erfolgt nun ein Rückbezug zur eingangs aufgezeigten relationslogischen Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. Eine relationslogische Sichtweise ermöglicht eine strukturtheoretische Beobachtung auf kategorialer Ebene und damit die Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes innerhalb der wachsenden Komplexität des gesellschaftlichen Strukturwandels.

In einer äußeren Beziehung (Abbildung 2 und 3) wird, wie bereits erwähnt, von festen vorausgesetzten Entitäten (hier bspw. Wissensformen) ausgegangen, in der die Relation lediglich als linearer Transfer betrachtet wird (es wird also einseitig von den Relata aus gedacht). Bei der inneren Beziehung wurde ein Strukturmodell gezeigt, welches ebenfalls nicht hinreichend ist, weil es nicht erklären kann, wie die Relata zustande kommen. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine einseitige Perspektive, in der ausschließlich von der Relation her gedacht wird.

Im Zuge einer Transformationsgesellschaft kann der Gegenstand Transfer nicht mehr nur als gesetzt (substantialistisch) vorausgesetzt werden (wie in Abbildung 2 und 3). Im Folgenden wird vor dem Hintergrund fortlaufender gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse Transfer als eine dritte Beziehungsform im Sinne eines *transformativen Transfers* vorgeschlagen.

In dieser Beziehungsstruktur vollzieht sich eine Wechselseitigkeit von innerer und äußerer Beziehung. Demzufolge haben weder die Wissensformen (als Relata) noch die Relation

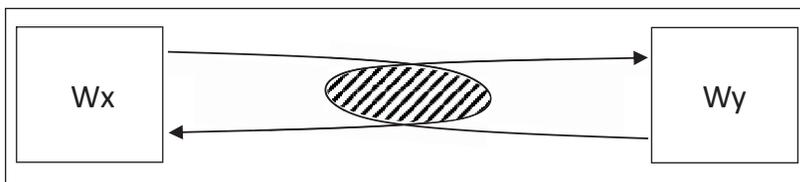


Abb. 5: Transformativer Transfer

(also der Transfer) einen Vorrang. Die jeweiligen Wissensformen (hier mit W_x und W_y gekennzeichnet), die sich in dieser Transfer-Beziehung befinden, sind nicht von vornherein vorausgesetzt. Sie klären sich erst aus ihrer jeweiligen komplementären Differenz (Bachelard, 1987) zueinander¹.

Der Forschungsgegenstand wird also weder nur wissenschaftlich disziplinär noch rein praxisbasiert eingeordnet und vorausgesetzt. Das heißt, bisherige kategoriale Deutungshorizonte werden hinterfragt, starre Auffassungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden streitbar. Hier liegt jedoch der entscheidende Punkt. Es bleibt an dieser Stelle nicht bei der Destabilisierung bestehender Deutungshorizonte, die unausweichliche Auflösung ihrer Gegenstände wäre die Folge (wie im Zusammenhang der inneren Beziehung ausgeführt). Es handelt sich hierbei vielmehr um einen temporären Vollzug ständig wechselnder Destabilisierung

und Stabilisierung, in dem anhand der komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen Wissen generiert wird. Transfer wird folglich nicht mehr linear gedacht (wie in Abbildung 2 und 3), also nicht mehr nur anbieterzentriert oder nutzerzentriert. Vielmehr erscheint er nun als *transformativer Transfer* und damit als ein Prozess wechselseitiger Aussteuerung einer beidseitigen Erkenntnisproduktion. Innerhalb eines *transformativen Transfers* entsteht zwischen den beiden getrennten und dennoch aufeinander bezogenen Diskursen neues Wissen (hier als Schnittfläche gekennzeichnet). Beide Seiten nehmen je für sich Neues auf, bleiben aber in ihrer produktiven Differenz (Ibert, Müller & Stein, 2014) erhalten.

6 Zusammenfassende und weiterführende Betrachtung

Die im Zuge einer relationslogischen Sichtweise auf Transfer dargelegten Strukturmodelle zeigen, dass Transfer als Beziehungsbegriff reichhaltig an Bedeutung ist. Fasst man Transfer nämlich als Begriff, gelingt es ihn aus einer terminologischen Verengung zu lösen, ihn zu öffnen und für gesellschaftliche Transformationsprozesse anschlussfähig zu machen.

Um die zu Beginn der Ausführungen aufgezeigte Fragestellung - ob die dem Begriff Transfer zugesprochene Orientierungskraft in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter denen sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen hinreichend überzeugend ist - nochmals aufzugreifen, kann resümierend festgehalten werden, dass ein substantialistisch gefasstes Verständnis (also in der äußeren Beziehung) eine Variante sein kann, Transfer zu begreifen. In der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase wächst jedoch die Relevanz einer reflexiven Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit und ungeklärten Problemlagen.

Möchte man nun an dem Begriff Transfer als Beschreibung wissenschaftlicher Weiterbildung festhalten, so wird in dieser Auseinandersetzung vorgeschlagen, ihn begrifflich als transformativen Transfer aufzuladen. Die Orientierung am Alten erfordert also eine wiederholte Bedeutungsaufladung. Oder die Orientierung setzt an dem bestehenden Transferbegriff an, um sich gänzlich von ihm abzustoßen und neue Begriffe zu finden bzw. sich bestehenden Konzepten² zuzuwenden und diese begriffsgeschichtlich und relationslogisch zu befragen.

¹ An dieser Stelle gilt es klar zu definieren, welche Wissensformen aufgrund ihrer Komplementarität in Beziehung gesetzt werden. Folgt man den erziehungswissenschaftlichen, insbesondere den erwachsenenbildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit wissentheoretischen Fragestellungen, so lässt sich eine verbreitete wissenssoziologische Rezeption der Begrifflichkeit des Alltagswissen (nach Schütz & Luckmann, 1975) konstatieren (z.B. Runkel, 1976; Schmitz, 1995; Dewe, 2017). In disziplinären Kontexten der wissenschaftlichen Weiterbildung werden dem wissenschaftlichen Wissen eher berufsbezogene Formen von Wissen gegenübergestellt: Professionswissen (Dräger & Eirmbter-Stolbrink, 1995), Berufswissen/Erfahrungswissen (Eirmbter-Stolbrink, 2011). So markieren Dräger und Eirmbter-Stolbrink (1995): „Vor dem Hintergrund nach Aufbau und Form der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten erscheint die Diskussion der Merkmale wissenschaftlichen Wissens in Abhebung von berufsbezogenem (professionellen) Formen wesentlich [...]“ (S. 202). Mit der Formulierung einer „Abhebung“ wird die Beziehung zwischen beiden Wissensformen als etwas Differentes, sogar Abgrenzendes sichtbar. Um die eine Wissensform zu bestimmen, bedarf es der Anderen in ihrer Abgrenzung. Dabei sei darauf verwiesen, dass beide Wissensformen in ihrer Komplementarität keinesfalls in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen.

Geht es folglich um ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund fortlaufenden gesellschaftlichen Strukturwandels, so würde das stetige Bereitstellen immer neuer Definitionen von Transfer (im Sinne eines Wortes) zu kurz greifen. Vielmehr steigt die Relevanz, die wissenschaftliche Weiterbildung unter den hier dargelegten strukturtheoretischen Fragestellungen zu betrachten und damit in ihrem jeweiligen Begriffsverständnis anzuerkennen und zu deuten.

Literatur

- Bachelard, G. (1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Casale, R. (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In G. Kluchert, C. Groppe & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 21-38). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Schriftenreihe: kulturelle Bildung, Bd. 50* (S. 19-33). München: kopaed.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13-27.
- Dräger, H. & Eirmbter-Stolbrink, E. (1995). Eine Herausforderung an die Universität: Die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. In H.G. Homfeld, J. Schulze & M. Schenk (Hrsg.), *Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungversuch vor Ort* (S. 199-207). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drechsel, P. (2000). Die Logik der Relation ‚aRb‘. Kap. 2. In P. Drechsel, B. Schmidt & B. Gölz (Hrsg.), *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen* (S. 39-70). Frankfurt/M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 35-44.
- Faulstich, P. (Hrsg.). (2006). *Öffentliche Wissenschaft - Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.

² Es existieren bereits Annahmen darüber, die wissenschaftliche Weiterbildung ebenfalls als ein Beziehungsverhältnis zu betrachten bspw. als „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988), als „Dialog zwischen Theorie und Praxis“ (Dick, 2010; Faulstich, 2006: „Öffentliche Wissenschaft“), als „reflexive Verschränkung und wechselseitige Bezogenheit“ (Baumhauer, 2017), oder als „Interaktive Professionalisierung“ (Walber & Jütte, 2015).

- Ibert, O., Müller, F. C. & Stein, A. (2014). *Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Koselleck, R. (1972). Einleitung. In O. Brunner, R. Koselleck & W. Conze (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Koselleck, R. (2010). *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krüger, W. (1984). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Nowotny, H. (1999). *Es ist so. Es könnte auch anders sein: Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Runkel, W. (1976). *Alltagswissen und Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schaaf, J. J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik*. Festschrift für Wolfgang Cramer (S. 277-289). Frankfurt/M.: Klostermann.
- Schaaf, J. J. (1985). Selbstnegation und Vermittlung. *Perspektiven der Philosophie*, 11, 129-142.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2012). Relationale Weiterbildungsforschung. *Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, 7, 141-156.
- Schäffter, O. (2014). *Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie*. DRUCKFREI FEST-GE SCHRIEBEN. Für Georg Rückriem zum 80. Abgerufen am 13. Dezember 2018 von <https://gr80.wordpress.com/2014/09/09/das-gesellschaftliche-subjekt-in-relationstheoretischer-deutung/#more-57>
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.
- Schmitz, E. (1995). Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In E. Schmitz & H. Tietgens (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erwachsenenbildung Bd. 11* (S. 95-123). Stuttgart.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49-64). Heidelberg: Springer VS.

Autorin

Carolin Alexander, M.A.
carolin.alexander@hu-berlin.de

Masterstudium ohne Bachelor

Eine Untersuchung zum Studienerfolg nicht-traditionell Studierender

NINA BASEDAHL

GERNOT GRAEßNER

MAREIKE STRENGER

Kurz zusammengefasst ...

Seit 2012 ist es für Führungskräfte mit mindestens 10-jähriger Berufserfahrung möglich, nach Absolvieren einer Eingangsprüfung ein Masterstudium ohne vorgängigen akademischen Abschluss aufzunehmen. Eine Untersuchung dieser speziellen Gruppe nicht-traditionell Studierender an der Europäischen Fernhochschule Hamburg zeigt: Ein auf diese Zielgruppe zugeschnittenes „Mastereinstiegsprogramm“ (MEP) trägt dazu bei, dass die Öffnung der Hochschule Personen ohne vorhergehende akademische Graduierung zu einem Erfolg auf ihrem Weg des lebenslangen Lernens verhilft.

1 Rechtlicher und bildungspolitischer Kontext des „Mastereinstiegsprogramms“ der Euro-FH

Die Möglichkeit, den Zugang zu einem Masterstudium auch ohne Erststudium zu eröffnen, ist in den „Ländergemeinsame[n] Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ auf Beschluss der Kultusministerkonferenz verankert (KMK, 2010). Dort heißt es unter Punkt 2.1, dass Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss sei. Die Landeshochschulgesetze können jedoch vorsehen, „dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann“ (KMK, 2010, Punkt 2.1). Dieser Regelung liegt die Idee der Durchlässigkeit zugrunde bzw. das Ziel, den Masterzugang zu flexibilisieren (vgl. exemplarisch die Begründung des Gesetzentwurfs zur Anpassung des Hamburgischen Hochschulgesetzes, HmbHG, 2010, S. 11).

Eine Anfrage an das Sekretariat der Kultusministerkonferenz vom September 2018 hat ergeben, dass die Bundesländer keinen einheitlichen Weg gegangen sind. So sehen die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen in ihren

Landeshochschulgesetzen entsprechende Regelungen vor, wobei Mecklenburg-Vorpommern diese Möglichkeit auf das Lehramt an beruflichen Schulen begrenzt. In Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen gibt es diesen Zugangsweg nicht (KMK, 2018; Hochschulgesetze der Länder). In den Ländern, die entsprechende gesetzliche Regelungen vorsehen, ist in der Regel eine Eingangsprüfung Voraussetzung. In dem Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz ist zudem „eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit“ normiert (HochSchG, §35 Abs. 1). Die Ausgestaltung im Detail obliegt den Hochschulen. Diese machen von der Möglichkeit in unterschiedlichem Ausmaß Gebrauch.

In Hamburg gibt es auf der Grundlage des §39 Abs. 3 HmbHG entsprechende Angebote an insgesamt sieben öffentlichen und privaten Hochschulen, in der Regel für ausgewählte Masterstudiengänge. Die Europäische Fernhochschule Hamburg setzt diesen Zugangsweg seit 2012 umfassend um und bietet ihn mittlerweile für sechs Weiterbildungsmasterstudiengänge an: General Management MBA, Wirtschaftspsychologie (M.Sc.), Logistik und Supply Chain Management (M.Sc.), Business Coaching und Change Management (M.A.), Inter-cultural Management (M.A.) und Human Resource Management (M.A.). Bildungspolitisch ist die Zulassung zu einem Masterstudium ohne vorgängiges Bachelorstudium in die Konzeptionen zum lebenslangen Lernen und zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen einzuordnen. Hierzu finden sich bekanntermaßen zahlreiche Diskurse, Programme und Untersuchungen. Zu konstatieren ist, dass im Zuge der Bologna-Reform Studierenden mit nicht-traditionellen Zugängen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt wird (Banscherus & Pickert, 2013, S. 4; Stamm-Riemer & Tillack, 2012). Es fällt auf, dass mit „nicht-traditionell Studierenden“ in erster Linie Interessent_innen mit beruflicher Kompetenz gemeint sind, die einen Zugang zu einem Bachelorstudium wünschen (u.a. Wolter, Banscherus & Kamm, 2016); den „Dritten Bildungsweg“ – beruflich Qualifizierte ohne schulisch erworbene Zugangsberechtigung – nehmen 3% der Stu-

dierenden wahr und dies vornehmlich in berufsbegleitenden Studiengängen, überwiegend an Fachhochschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 157). Die Betrachtung der Durchlässigkeit von beruflichen Kompetenzen für die Aufnahme eines Masterstudiums findet sich nur in Ausnahmefällen (z.B. Brändle, 2014; Jürgens & Zinn, 2012).

Die Euro-FH bietet Führungskräften ohne Erststudium die Möglichkeit an, in einen Masterstudiengang einzusteigen. Voraussetzung dafür ist das Bestehen einer Eingangsprüfung. Diese dient dazu nachzuweisen, dass die fachliche Qualifikation der sich Bewerbenden der Qualifikation eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist. Zugelassen zur Prüfung werden Personen, die u.a. eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens zehnjährige berufliche Tätigkeit mit mindestens sechs Jahren Führungsaufgaben mitbringen. In einem Motivationsschreiben werden die Studienmotive, die Ziele und der persönliche Hintergrund erläutert sowie die qualifizierenden Berufserfahrungen für den Studiengang begründet. Mit diesen hoch angesetzten Voraussetzungen wird von vorne herein ein Personenkreis angesprochen, der ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und an beruflicher Kompetenz mitbringt, um sich der Prüfung mit Erfolgsaussicht für das nachfolgend angestrebte Studium zu unterziehen. Als Prüfungsleistungen sind in drei Modulen eine Klausur, eine Hausarbeit und eine mündliche Prüfung abzuleisten. Didaktisch dient das auf 30 ECTS ausgelegte Programm zugleich als Vorbereitung auf das Masterstudium (Basedahl & Graeßner, 2011, S. 40ff.).

Ziel dieses Berichtes ist es, Ergebnisse aus einer an der Euro-FH aufgelegten Studie insbesondere zum Studienverhalten, zum Studienerfolg und zur Motivation zu berichten, die einen Einblick in die Hintergründe dieser Gruppe von Studierenden erlauben. Damit soll darauf aufmerksam gemacht werden, wie interessant diese Personen für Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft sind und es soll dazu angeregt werden, weitere vertiefende Untersuchungen anzustreben. Folgend werden die Datengrundlage des Forschungsprojektes kurz beschrieben und ausgewählte, kennzeichnende Ergebnisse dargelegt. Das Fazit fasst wesentliche Erkenntnisse aus der Untersuchung zusammen.

2 Methodisches Vorgehen

In einem Forschungsprojekt wurden die Studierenden des Mastereinstiegsprogramms zwischen 2012 und 2017 untersucht (Basedahl, Graeßner, Strenger & Glowalla, 2017). Theoretisch lässt sich das Projekt in den Zusammenhang der Transitionsforschung einordnen, wie sie mit Claudia Lobe kurz zu charakterisieren ist:

„Transitionen finden biographietheoretisch gesprochen dann da statt, wo es zu neuen Erfahrungen kommt, die vor dem Hintergrund des biographischen Wissens verarbeitet und zu bisherigen biographischen Konstruktionen in Bezug gesetzt werden“ (Lobe, 2015, S. 18).

Lobe hat in ihrer Dissertation zahlreiche theoretisch und empirisch interessante Konstruktionen herausgefunden, an die die Euro-FH-Studie anknüpft. Im Mittelpunkt des Interesses standen Aspekte der Biografie, der Studiengangswahl, der Motivation und des Studienverhaltens.

Die Datengrundlage beruht auf vier unterschiedlichen Erhebungen:

1. Die Nutzung einer routinemäßigen Online-Absolvent_innenumfrage, die an Absolvent_innen des Mastereinstiegsprogramms versandt wird und Fragen zur rückblickenden Bewertung der Elemente des Einstiegsprogramms beinhaltet (n= 28, Rücklaufquote= 33%).
2. Daten aus einer für das Forschungsprojekt konzipierten Online-Umfrage (Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm), die an alle 232 bisherigen und aktuellen Teilnehmer des MEP versandt wurde. Die Struktur der Respondent_innen (n=70, Rücklaufquote 30%) setzte sich folgendermaßen zusammen:
 - Studierende im MEP,
 - Studierende, die das MEP abgeschlossen haben und sich in einem Masterstudiengang befinden,
 - Personen, die das MEP zwar abgeschlossen, aber (noch) kein Studium aufgenommen haben,
 - Personen, die das MEP abgebrochen haben,
 - Absolvent_innen, die sowohl das MEP als auch das Masterstudium abgeschlossen haben.
3. Eine weitere zentrale Datengrundlage waren die qualitativen Interviews, die telefonisch oder persönlich vor Ort mit insgesamt 18 Teilnehmenden geführt wurden. Interviewpartner_innen waren:
 - Studierende, die am Beginn des MEP stehen,
 - Studierende, die sich am Ende des MEP befinden,
 - Teilnehmer_innen, die das MEP zwar abgeschlossen, aber kein Studium aufgenommen haben,
 - Studierende, die sich in einem Masterstudiengang befinden und
 - Absolvent_innen aus den Studiengängen „Business Coaching und Change Management“ sowie „General Management“.

Unter den Interviewpartner_innen waren zwölf Frauen und sechs Männer. Als Studiengänge bzw. Studienwünsche waren vertreten: Business Coaching und Change Management, General Management, Marketing MBA, und Wirtschaftspsychologie.

Die Auswertungen der qualitativen Interviews erfolgten nach Mayring (2015, S.15, S. 50ff.).

4. Eine vierte Datenquelle stellt das Hochschulverwaltungssystem der Euro-FH dar. Die erhobenen Daten umfassen einen anonymisierten Studienverlauf, den Prüfungserfolg und die Notenverteilung der Teilnehmer_innen des Mastereinstiegsprogramms.

Durch die Kombination der Instrumente konnten Wirkfaktoren zur Wahl des MEP und der Motivation, zum Studienverhalten und zum Studienerfolg herausgefiltert und in ein Gesamtbild gefügt werden.

3 Faktoren und Wirkungen des Studienerfolges

Im Durchschnitt der Gesamtnoten unterscheiden sich die über das MEP an die Euro-FH gekommenen Studierenden und diejenigen mit traditionellem Zugang nur graduell (bei den Masterarbeiten liegen die Noten leicht über dem Durchschnitt aller Studierenden). Die MEP-Studierenden benötigen im Durchschnitt je nach Studiengang 2,0-2,4 Monate weniger Studienzzeit.

Eine Übersicht über alle bis zum Erhebungszeitpunkt (04.08.2016) angelegten MEP-Teilnehmer_innen gibt eine Erfolgsquote von 68 Prozent aus. Die daraus resultierende Abbrecherquote von 32 Prozent setzt sich aus 17 Prozent aktiver Kündigung seitens der Teilnehmer_innen und aus 81 Prozent Überschreitung der Frist des Programms zusammen. 2 Prozent verfehlten das Studienziel wegen endgültig nicht bestandener Prüfungsleistungen.

Aus der Gesamterhebung wurden für diesen Beitrag die Aspekte Anerkennung, Reflexionskompetenz, Umgang mit Hürden, Motivation und Effekte ausgewählt. Einige der

Statements aus den Online-Umfragen werden durch Zitate aus den qualitativen Interviews unterlegt.

Anerkennung im beruflichen und sozialen Umfeld

Der weitaus überwiegende Teil der Personen (91 Prozent), die sowohl das MEP als auch das Masterstudium abgeschlossen haben, verzeichnen Anerkennung für diese Leistung durch ihr berufliches Umfeld. Keine_r der Respondent_innen meldet zurück, dass diese Anerkennung nicht registriert werde. Möglicherweise hat dies nicht nur mit dem erworbenen Statuszuwachs zu tun, sondern auch mit der Eigeneinschätzung, dass der Abschluss positive Auswirkungen auf die Qualität der beruflichen Aufgaben habe. Dies äußert sich in den qualitativen Interviews, z.B.: „Ich kann meine Arbeitsbereiche besser organisieren, heute kann ich das reflektieren, kann viel besser einschätzen, was gut oder nicht gut ist“ (Student Marketing MBA, 49 Jahre).

Reflexionskompetenz und Erweiterung beruflicher Kompetenz

Die Absolvent_innen sehen sich reflektierter,

- indem sie ihr Handeln selbst hinterfragen (84 Prozent),
- indem sie ihre fachlichen Aufgaben theoriebezogener bewältigen können (79 Prozent) und
- indem sie in ihr methodisches Vorgehen stärker Alternativen einbeziehen (79 Prozent).
- indem sie die Handlungsweise ihrer Mitarbeiter_innen, so die Statements von 84 Prozent der Befragten, differenzierter wahrnehmen.

Die Respondent_innen sehen generell Veränderungen in verschiedenen ihrer beruflichen Bereiche. Mehr als die Hälfte der Absolvent_innen stimmt dem Statement zu, dass sie sich in einem akademischen Umfeld versierter bewegen und

Skala	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	teils/ teils	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Ich bin reflektierter, indem ich mein Handeln selbst hinterfrage	46%	38%	8%	0%	8%
Ich bin reflektierter, indem ich meine fachlichen Aufgaben theoriebezogener bewältigen kann	31%	38%	15%	8%	8%
Ich bin reflektierter, indem ich in meinem methodischen Vorgehen stärker Alternativen einbeziehe	31%	38%	8%	23%	0%
Ich bin reflektierter, indem ich die Handlungsweise meiner Mitarbeiter differenzierter wahrnehme	38%	46%	8%	0%	8%

Tab. 1: Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz (Quelle: Online-Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm; n=70)

sicherer geworden sind (54 Prozent). Dass berufliche Aufgaben noch qualifizierter erledigt werden, teilen 54 Prozent der Befragten mit, 86 Prozent davon führen dies auf ihr Studium zurück.

Umgang mit Hürden

Als zentrale Hürde der Eingangsprüfung stellt sich die verpflichtende Hausarbeit heraus. Auf diese wird besonderer Wert gelegt, da sie alle Elemente wissenschaftlichen Arbeitens enthält. Zwar bringen etliche der Studierenden Erfahrungen aus Hochschulen mit (z.B. indem sie an Zertifikatsstudienangeboten der Universitäten und Fachhochschulen teilnahmen), doch wird vielfach die Prüfungsleistung der Hausarbeit als eine Herausforderung empfunden: „Ich war geschockt, weil ich die Hausarbeit einmal nicht bestanden hatte, erhielt aber beim zweiten Mal eine sehr gute Note. Wenn ich beide Arbeiten im Vergleich betrachte, habe ich sehr viel gelernt“ (Absolventin, 42 Jahre). Andere betonen, dass die Hausarbeit und das wissenschaftliche Arbeiten positiv besetzt sind: „Wissenschaftliches Arbeiten als Herausforderung und Ansporn: Diesen Anreiz hat man im Alltagsleben nicht“ (Absolventin MEP, 54 Jahre). Das fehlende Erststudium wird augenscheinlich in der Verbindung mit der Berufserfahrung kompensiert. Es wird z.B. betont, dass es Momente gab, „in denen man merkt, dass man in einem halben Jahr Studium nicht alles nachholen kann, z.B. die Hausarbeit“. Andererseits geht aus den Interviews hervor: Diese Studierenden sehen sich als „spezieller Typ Mensch. Eigenschaften wie Fleiß, Eigenmotivation, Disziplin zeichnen die Zielgruppe aus. Hohes Interesse an Bildung als Baustein für das zukünftige Leben“, so ihre Einschätzung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das fehlende Erststudium faktisch kompensiert werden kann.

Motivation und Effekte

Aus den Interviews lässt sich ablesen, dass ein starkes Motiv der Teilnehmenden in ideellen Gründen liegt, also in dem Wunsch, die eigene Biografie zu erweitern und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die beruflichen Aufgaben zu erlangen, insbesondere auch die eigenen Aufgaben noch besser theoretisch untermauern zu können. Die Studierenden möchten besser werden in dem, was sie beruflich leisten, möchten bestimmte Thematiken aus einem anderen Blickwinkel sehen bzw. „verstehen, wie die Dinge zusammenhängen“ (Studierender Marketing MBA, 49 Jahre). Dabei wird das Studium „für sich selbst“ angestrebt, auch im Sinne eines „Nachholens“ als Projekt (Absolventin MEP, 52 Jahre). Diese ideellen Gründe für das Studium treiben die Motivation. Für den Erfolg im Studium sind die persönliche Motivation und der persönliche Einsatz entscheidender als formale Zugangsvoraussetzungen. Dabei fühlen sich diese Studierenden ihren Kommiliton_innen keineswegs unterlegen: 58 Prozent bekunden, keine Unterlegenheit zu empfinden, 33 Prozent geben an, dies treffe weniger zu und 3 Pro-

zent teilen mit, Unterlegenheit zu empfinden (Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm). Auf die Frage, ob sie es als Lücke in der Biografie empfinden, nicht studiert zu haben, antworten in den qualitativen Interviews sechs Personen mit ja und sieben Personen mit nein. Von denjenigen, die eine Lücke empfinden, ist dies entweder konkret hervorgerufen, weil die Anforderungen gestiegen sind, oder aber die Studierenden ihren Studienwunsch früher nicht verwirklichen konnten. „Ich empfinde es als Lücke, nicht studiert zu haben, weil ich das Gefühl habe, dass in meinem Sektor die Anforderungen (...) gestiegen sind“ (Absolvent, 40 Jahre). Eine Studierende (51 Jahre) betont, dass sie von der geistigen Kapazität her schon lange hätte studieren sollen. Die Gelegenheit habe sich aber nicht ergeben.

Zentrale Effekte des Studiums (Worin sehen Sie die maßgeblichen Elemente des Studiums, die zu den zentralen Effekten geführt haben?) werden folgendermaßen gruppiert (Tabelle 2):

Worin sehen Sie die maßgeblichen Elemente des Studiums, die zu den zentralen Effekten geführt haben? (Mehrfachantwort möglich)	
Erwerb eines akademischen Titels	85%
Anwenden von Methoden	62%
Anregungen für die berufliche Praxis	62%
Durchdringen von Theorie	54%
Steigerung des Selbstvertrauens durch das Studium	54%
Anwenden wissenschaftlichen Arbeitens	46%
Erschließen neuer Perspektiven	39%
Zusammenarbeit mit Dozent_innen	31%

Tab. 2: Maßgebliche Elemente mit zentralen Effekten (Quelle: Online-Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm; n=70)

Der Erwerb des akademischen Titels steht in dieser Listung an erster Stelle (85 Prozent). Anregungen für die berufliche Praxis und das Anwenden wissenschaftlicher Methoden (je 62 Prozent) folgen dem unmittelbar, ebenso wie das Durchdringen von Theorie. Diese Reihenfolge entspricht durchaus dem, was als Grundmotive für das Studium angesehen werden können. Formal geht es um den akademischen Abschluss, Theorie und Methoden werden als zentrale Elemente angesehen. Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn als zentraler Effekt die Steigerung des Selbstvertrauens angegeben wird (54 Prozent). Das Anwenden der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens mag dazu beitragen (46 Prozent). Als interessante Elemente mit zentralen Effekten werden das Erschließen neuer Perspektiven (39 Prozent), die Zusammenarbeit mit Dozierenden (31 Prozent) und Anregungen für weitere Vorhaben in Forschung und Bildung (15 Prozent) gesehen.

In der Analyse der qualitativen Erhebung wurden zum Studienerfolg 103 Aussagen frequenzanalytisch aufbereitet. Innerhalb dieser 103 Rekonstruktionen wurden u.a. folgende Aspekte als Erfolgsgrößen herausgearbeitet:

- Orientierung,
- Disziplin,
- faktische fachliche Kompetenzen, Professionalität,
- Stolz auf Kompetenz.

Orientierung

In den Interviews wird betont, dass das MEP eine gute Orientierung bietet, wie zu lernen ist, wie wissenschaftlich strukturiert wird, welche Bedeutung die Lernzeiten einnehmen (Abendzeiten, Wochenendzeiten); damit werde eine gute Grundlage für die Lernseite des Studiums geboten. Die Studienunterlagen werden überwiegend als qualitativ gut angesehen, sie würden gut auf das Studium vorbereiten. Damit wird auch ein Gefühl vermittelt, wie viel Zeit man für das nachfolgende Studium aufwenden werde. So wurde das Lernniveau als ehrgeizig, aber machbar bezeichnet. Das Programm wird wie ein Brückenkurs betrachtet. Es sei in sich konsistent und biete einen gelungenen Lernanschluss zum nachfolgenden Studium.

Disziplin

Als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium werden Selbstdisziplin und die Fähigkeit, auch unter Druck zu arbeiten, gesehen; entscheidend sei auch der Wille, sich Ziele zu setzen und nicht davon abzulassen, diese zu erreichen. Daher passe diese Form des Studiums nicht für alle, es wird aber als sehr guter Weg für diejenigen gesehen, die über einen solchen Willen verfügten, das Masterstudium zu schaffen. Wenn man, was sich Studierende aufgrund ihrer Biografie zuschreiben, nämlich Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Neugier, Lerninteresse, Konsequenz, gutes Selbstmanagement, Fehlerfreundlichkeit („Fehler als Lernchancen“) und Forschergeist („Den Dingen auf den Grund gehen zu wollen“) mitbringt, sei es wahrscheinlich, dass man das Studium gut und in der Zeit schafft.

Fachkompetenz, Professionalität

Als Wirkung des MEP und des nachfolgenden Studiums wird beschrieben, dass man deutlich überlegter und wissenschaftlicher an die Aufgaben herangehe als früher. Man beobachtet sich, den Dingen tiefer auf den Grund zu gehen, und fühle sich auf einem deutlich höheren intellektuellen Niveau gut gerüstet für sein Handeln. Dadurch hat sich das eigene Berufsverständnis verändert, die professionelle Haltung sei wesentlich intensiver geworden. Es wird festgestellt, dass sich diese neu erworbene „Haltung und Ausstrahlung“ persönlich und damit auch auf das Umfeld auswirkte. Als wesentliche Aspekte werden die erhöhte Selbstreflexion und Gelassenheit bezeichnet. Manche Teilnehmende betonen, dass dadurch das berufliche Umfeld kritischer gesehen werde.

Gefühl des Stolzes

Eine wesentliche Wirkung ist der Stolz als emotionale Äußerung des erreichten biografischen Schrittes. Konkret zeigt sich dies darin, dass die persönliche Weiterentwicklung innerlich gespürt wird und es stolz macht, dieses geschafft zu haben. Dabei wird nicht nur die erhebliche Lernleistung betrachtet, sondern auch der Genuss, der im Erleben des Geschehens liegt. Stolz macht, eine derartige Herausforderung angenommen und bewältigt zu haben und gemerkt zu haben, dass man die geforderten Leistungen trotz der damit verbundenen Hürden erbringen kann. Stolz macht auch ein Leistungsvergleich, der gegenüber anderen das Gefühl einer gewissen Überlegenheit aufgrund eines Wissensvorsprungs erzeugt. Zudem wird der Mut gestärkt, neue Methoden einzusetzen. Ein aktives Element wird darin gesehen, Veränderungen selbst anzuführen, statt diesen ausgesetzt zu sein.

4 Fazit: Zusammenwirken von Faktoren

Die Teilnehmenden bringen ein hohes Maß an Kompetenzen mit, das sie fachlich deutlich über das geforderte Niveau der Gleichwertigkeit mit Absolvent_innen von Bachelorstudiengängen erhebt. Es gelingt ihnen in der Regel, sich das unbekannte Feld der Wissenschaft rasch und nachhaltig zu erschließen. Was Untersuchungen zum Studienverhalten nicht-traditioneller Studierender im Bachelorbereich feststellen, setzt sich auf der Masterebene der hier untersuchten Studierenden fort. Entscheidend ist nicht allein der fachliche Aspekt und auch nicht die Karriere: Ausschlaggebend sind die persönliche Orientierung und Weiterentwicklung, welche von einem Studium erwartet werden. Anders als bei traditionellen Studierenden liegt jedoch das Merkmal des Studienwunsches. Dieser ist latent bei vielen der Teilnehmenden über Jahre hinweg vorhanden, das Mastereinstiegsprogramm bietet die Gelegenheit, diesen Wunsch zu aktualisieren und in die Biografie einzupassen. Damit lassen sich die Ergebnisse aus dieser Studie in die Transitionsforschung einbetten. Der Wunsch, mit einem Studium persönlich, im privaten Umfeld und im beruflichen Umfeld einen neuen Status zu erwerben, ist das vordringliche Ziel der Studierenden, es wird jedoch eingeordnet in die Passage lebenslangen Lernens. Dabei hilft es, dass durch die Art und Weise der Prüfung Lernanschlüsse sowohl an die bestehenden beruflichen Kompetenzen geboten werden als auch Lernanschlüsse zum gewählten Studium, insbesondere hinsichtlich der wissenschaftlichen Orientierung und der Technik des wissenschaftlichen Arbeitens.

Es kann mit der Studie gezeigt werden, dass ein positives Selbstbild ein Studienverhalten maßgeblich beeinflusst und unter anderem ein Bewusstsein der Überwindbarkeit durchaus gesehener Hürden im wissenschaftlichen Kontext erzeugt. Den Studierenden gelingt es, eine Balance zwischen Beruf, privatem Bereich und Studium herzustellen. Der Reiz des Neuen verbindet sich mit einem Lernen gegen Widerstände, die Stärke der Kompetenzbiografie wirkt sich hier offenkundig aus. Im Studium werden die auch unter den Bedingungen des Fernstudiums bestehenden Ressourcen genutzt.

Dadurch wirken Lerngruppen, Lernorganisation und das Suchen von konstruktivem Feedback zusammen.

Das Zusammenwirken dieser Faktoren zeigt sich im Studierenerfolg. Der Lernanschluss wird unter anderem auch dadurch seitens der Studierenden hergestellt, dass berufliche Kompetenz und Erfahrung auf das Studium übertragen werden, aber auch offenkundig durch Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel Disziplin und Ausdauer. Damit wird der erwartete Prozess der persönlichen Entwicklung verstärkt. Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und ein positiver Bezug zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten stellen die Voraussetzung für fachliche Entwicklungen dar. Der Studienerfolg wird nicht alleine in den messbaren Ergebnissen einzelner Prüfungen gesehen, sondern im Gesamtzusammenhang der Selbstanerkennung und der formalen und sozialen Anerkennung der erbrachten Leistungen. Für die Selbsteinschätzung der persönlichen Entwicklung spielt die erweiterte Reflexionskompetenz eine besondere Rolle. Die Erfolgseinschätzung ist verbunden mit einer emotionalen Seite, nämlich dem Stolz auf die erreichte Leistung und Entwicklung. Betrachtet man zusammenfassend den entscheidenden biografischen Schritt in die Hochschule, so ist zu konstatieren, dass offenkundig die Passung der latenten Wünsche und der aktuellen Möglichkeiten ausschlaggebend ist. Demgegenüber sind materielle Erwartungen zwar wirksam, aber durchaus untergeordnet. Legt man den Fokus allerdings auf den Karriereaspekt, so ist ein Faktorenmix aus dem Erwerb formaler Berechtigungen, sozialer Anerkennungen, fachlichen Kompetenzgewinns und ökonomischer Gewinnerwartungen im Sinne höherwertiger Positionen zu sehen. Zentral ist auf fachlicher Ebene die Erwartung höherwertiger Tätigkeiten. Die Fachlichkeit wird jedoch nicht allein im Erwerb neuen Wissens gesehen, sondern vielmehr im Zusammenhang mit einer persönlichen Entwicklung, die neue Denkweisen, neue Methoden und eine neue Professionalität durch Wissenschaftlichkeit einschließt. Die biografischen Faktoren werden symbolisiert durch den Erwerb des Mastertitels:

- Dieser bedeutet formal, dass die erlebten Einschränkungen durch Zertifizierungsregelungen mit der erfolgreichen Graduierung überwunden werden.
- Der Titel bedeutet sozial, die Eröffnung neuer beruflicher und persönlicher Chancen.
- Der Mastertitel bedeutet persönlich, eine weitere Steigerung des biografisch erworbenen Selbstbewusstseins auf einem hohen Kompetenzniveau.

Vor dem Hintergrund der referierten Ergebnisse mag man rätseln, warum die bildungspolitisch hochinteressante Gruppe derjenigen, die mit erheblichen Kompetenzen auch ohne Bachelorstudium ein Masterstudium anstreben, recht wenig Beachtung in der öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskussion findet. Vielleicht, weil es um eine recht geringe Zahl geht? Vielleicht aber auch, weil die Schleusen der Hochschulen nicht zu weit geöffnet werden sollen?

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018*, Bielefeld: WBV.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven*. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen am 16. November 2018 von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129777.
- Basedahl, N. & Graeßner, G. (2011). Master ohne Erststudium: Eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen. *Hochschule und Weiterbildung*, 2011(1), 40–43.
- Basedahl, N., Graeßner, G., Strenger, M. & Glowalla, G. (2017). Das Mastereinstiegsprogramm an der Euro-FH - *Ergebnisse einer empirischen Studie*. Hamburg: Euro-FH (Ms.).
- Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nichttraditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2014(4), 92–119.
- Hamburgisches Hochschulgesetz - HmbHG (2010). *Begründung des Gesetzentwurfs zur Anpassung des HmbHG*. Drs. 19/6214 vom 18.05.2010.
- Hochschulgesetz - HochSchG. (2010). Hochschulgesetz in der Fassung vom 19. November 2010. Abgerufen am 29. November 2018 von http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3AJuris-1r00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen-Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung, Hrsg.) *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2012(4), 35–53.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen*. Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2018). *Übersicht Hochschulgesetze* (Stand August 2018). Abgerufen am 25. September 2018 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition*. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Stamm-Riemer, I. & Tillack, D. (2012). *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 - Dokumentation, Bonn/Bern.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen; Bd. 1). Münster: Waxmann.

Autor_innen

Dr. Nina Basedahl
Nina.Basedahl@euro-fh.de

Prof. Dr. Gernot Graeßner
gernot.graessner@t-online.de

Mareike Strenger
Mareike.Strenger@euro-fh.de

Der internationale Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ an der Universität Stuttgart

FRITZ BERNER
SEBASTIAN SCHARPF
THOMAS BIGGA

Kurz zusammengefasst ...

Das Institut für Baubetriebslehre der Universität Stuttgart bietet seit dem Jahr 2015 einen Weiterbildungsstudiengang zum internationalen Bauen und Baurecht an. Das englischsprachige Bildungsangebot mit dem Ziel eines Master of Business Engineering zieht internationale Studierende aus der ganzen Welt an und ist ein interessantes Beispiel dafür, wie wissenschaftliche Weiterbildung mit internationalem Bezug funktionieren kann. Der Beitrag erläutert nach einführnden Worten zur verantwortlichen Bildungseinrichtung die Motivation zur Einrichtung des Studiengangs, die Historie und die Entwicklung sowie inhaltliche Fragestellungen. Vorgestellt wird auch das Distance Learning Angebot, das den Studierenden eine Teilnahme an den Veranstaltungen über das Internet ermöglicht. Zudem wird aufgezeigt, welcher Austausch und welche Lernmöglichkeiten auf wissenschaftlicher Ebene bereits stattfinden und künftig möglich sind.

1 Einleitung

Aufgrund einer zunehmenden Internationalisierung der Bauwirtschaft besteht Bedarf, geeignete Fach- und Führungskräfte zur Begegnung der neuen Herausforderungen auszubilden. Das Institut für Baubetriebslehre der Universität Stuttgart hat zu diesem Zweck in Zusammenarbeit mit Interessensträgern aus der freien Wirtschaft den postgradualen Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ eingerichtet. Die Studierenden erfahren eine qualitativ hochwertige wissenschaftliche Ausbildung in einem internationalen Umfeld. Gleichzeitig wird ein hoher Praxisbezug hergestellt. Die Autoren stellen zunächst die verantwortliche Bildungseinrichtung vor, um dann auf Details zum Studiengang überzuleiten. Es werden die Motivation zur Einrichtung des Studiengangs, dessen Etablierung sowie inhaltliche Details erläutert. Abschließend wird auf die Möglichkeiten und Potenziale des wissenschaftlichen Austauschs und der wissenschaftlichen Fortentwicklung eingegangen.

2 Bildungseinrichtung

Die verantwortlich durchführende Bildungseinrichtung für den Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ ist das Institut für Baubetriebslehre an der Universität Stuttgart. Beide Einrichtungen werden im Folgenden vorgestellt.

2.1 Universität Stuttgart

Die Universität Stuttgart geht zurück auf die Gründung der Gewerbeschule in Stuttgart im Jahr 1829. Im Jahr 1890 wurde sie zur Technischen Hochschule und nach stetigem Wachstum schließlich im Jahr 1967 zur Universität Stuttgart. Seit einer Neustrukturierung im Jahr 2002 umfasst sie 10 Fakultäten, welche sich wiederum auf knapp 150 Institute aufteilen. Die Schwerpunkte liegen bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Die Universität zählte im Wintersemester 2017/2018 etwa 27.000 Studierende, davon waren etwa 5.900 Studierende ausländischer Herkunft.

Strategisches Ziel der Universität ist es, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, die Vernetzung der verschiedenen Disziplinen voranzutreiben. So sollen thematische und methodische Wissenszugänge in Forschung und Lehre durch die Integration von Ingenieur-, Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften gefördert werden. Die Universität strebt an, als weltweit anerkannte Forschungseinrichtung bekannt zu werden und setzt dabei neben den vorhandenen Stärken auf die Zusammenarbeit mit regionalen, nationalen und internationalen Partnern. Wissenschaftler_innen und Studierende aus vielen Regionen der Erde sollen angezogen und internationale und interkulturelle Perspektiven in allen Bereichen der Forschung und Lehre integriert werden.

Derzeit wird darüber hinaus besonderes Gewicht auf die von Bund und Ländern durch die Exzellenzinitiative geförderte Spitzenforschung gelegt. Es existieren seit 2007 bereits zwei Exzellenzcluster. Für zwei weitere Cluster wurde eine Förderung seitens der Exzellenzkommission im September 2018 positiv beschieden.

Die Universität bietet rund 160 grundständige und weiterführende Studiengänge an. Ziel ist es, ein von der Forschung geleitetes Lehren und Lernen von Beginn des Studiums anzubieten. Es sollen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein hochwertiges und ganzheitliches Studium ermöglichen und hohen fachlichen und methodischen Qualitätsansprüchen gerecht werden. Auch ein umfassendes Weiterbildungsangebot gehört zum Profil der Universität Stuttgart. So werden für Berufserfahrene mit qualifizierendem Abschluss verschiedene Masterstudiengänge angeboten, die einen zur Promotion berechtigenden Masterabschluss zum Ziel haben.

2.2 Institut für Baubetriebslehre

Das Institut für Baubetriebslehre der Universität Stuttgart wurde im Jahr 1964 gegründet, um die Lehre und die Forschung in den Bereichen der Baubetriebswirtschaft weiterzuentwickeln und das Wissen in das Studium des Bauingenieurwesens an der Universität Stuttgart einfließen zu lassen.

In der Baubetriebslehre werden technische und betriebswirtschaftliche Komponenten miteinander verknüpft. Das Lehr- und Forschungsprogramm des Instituts umfasst die Bereiche, die für den Baubetrieb von Bedeutung sind. Hierzu gehören neben der klassischen Bauausführung auch Fragen der Betriebswirtschaftslehre und der Produktionsorganisation. Die Themengebiete sind überaus vielfältig, sodass auf eine detaillierte Vorstellung an dieser Stelle verzichtet wird. Sowohl die Lehre als auch die Forschung haben am Institut für Baubetriebslehre einen engen Bezug zur Praxis. Die Forschung soll ungelöste Probleme aufgreifen und hierfür Lösungswege entwickeln, die sich im praktischen Baubetrieb realisieren lassen. In der Lehre wird u.a. über die Einbindung von Lehrkräften aus der freien Wirtschaft ein enger praktischer Bezug hergestellt.

Das Institut für Baubetriebslehre greift auf einen großen Erfahrungsschatz in der Lehre zurück. Neben den traditionellen Lehrveranstaltungen für das Studium des Bauingenieurwesens wird seit dem Jahr 2001 der interdisziplinäre grundständige Studiengang Immobilientechnik und Immobilienwirtschaft mit großem Erfolg angeboten. Der Studien-

gang wird bis heute hauptverantwortlich von dem Institut organisiert und gesteuert.

3 Internationaler Weiterbildungsstudiengang

Der im Jahr 2015 gestartete internationale Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ wird durch das Institut für Baubetriebslehre verantwortet und abgewickelt. Neben dem Institutsdirektor sind mehrere Mitarbeitende mit entsprechenden Aufgaben betraut. Nachfolgend werden die Motivation zur Einrichtung des Studiengangs sowie inhaltliche Details dargelegt.

3.1 Motivation

Seit Jahren gibt es Engpässe bei der Rekrutierung geeigneter Fach- und Führungskräfte in der Immobilien- und Bauwirtschaft im Bereich des internationalen Bauens und Baurechts. Die zunehmende Internationalisierung der im Bau- und Immobilienbereich aktiven Unternehmen birgt einen großen Bedarf an qualifizierten Fach- und Führungskräften.

Dieser Bedarf ist europaweit - und wahrscheinlich gar weltweit, wie sich aus den vielfältigen Herkunftsländern der Studierenden inzwischen schließen lässt - weder in ausreichender Quantität noch Qualität durch ein entsprechendes Ausbildungsangebot gedeckt. Die Unternehmen rekrutieren das benötigte Fach- und Führungspersonal oftmals z.B. aus Großbritannien oder den USA und dem anglo-amerikanischen Bildungsbetrieb. In deutschen und europäischen Unternehmen fehlt oftmals der spezifische technische, wirtschaftliche und rechtliche Hintergrund für die Arbeit im internationalen Bereich.

Aufgrund des Mangels an Personalressourcen ist es erforderlich, vorhandenes Fach- und Führungskräftepersonal postgradual weiterzubilden zu können. Der Weiterbildungsstudiengang „International Construction: Practice and Law“ trägt diesem Bedürfnis Rechnung. Er hat zum Ziel, ein Weiterbildungsangebot auf dem Gebiet des internationalen Bauens und Baurechts zu offerieren, das die wesentlichen Einflussgrößen, wie in Abbildung 1 dargestellt, bedarfsgerecht vereint.



Abb. 1: Einflussgrößen des Weiterbildungsstudiengangs

Den Studierenden werden die notwendigen ingenieurwissenschaftlichen, praktischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Teilbereiche des Internationalen Bauens und Baurechts, aber auch andere wesentliche Aspekte, wie interkulturelle Spezifika und besondere Sprachkenntnisse, umfassend vermittelt. Jedoch bilden die rechtlichen Aspekte einen besonderen Schwerpunkt, da im internationalen Bereich besondere Anforderungen dahingehend bestehen.

3.2 Historie und Entwicklung

Die Idee und Initiative zur Einrichtung des Studiengangs entwickelte sich ab dem Jahr 2013 aus der freien Wirtschaft heraus. Der einleitend genannte Engpass an geeigneten Fachkräften wurde wahrgenommen und Abhilfe sollte geschaffen werden. Treibende Kräfte waren sowohl führende Unternehmen aus der Bauindustrie als auch Juristen. Besondere Tatkraft und Verpflichtung für den Studiengang ging von Rechtsanwalt Herrn Dr. Wolfgang Breyer in Stuttgart aus. Er beschäftigt sich bereits viele Jahre tiefgreifend mit der internationalen Bauwirtschaft und den damit einhergehenden Rechtsfragen.

Um das Engagement zu bündeln und das Wissen und das Netzwerk der einzelnen Personen gezielt zur Förderung des Studiengangs einzusetzen, wurde im Jahre 2014 ein Wirtschaftsbeirat gegründet. Er unterstützt und berät das Insti-

tut für Baubetriebslehre bei der Durchführung des Weiterbildungsstudiengangs und wirkt als Bindeglied zwischen Baupraxis und Wissenschaft. Er hat insbesondere die Aufgabe, Kontaktpflege mit Unternehmen aus der Bauwirtschaft zu betreiben, den Dialog mit der Wissenschaft zu fördern, Veranstaltungen anzuregen und das Institut bei der Durchführung des Weiterbildungsstudiengangs zu begleiten.

Das Institut entwickelte schließlich den Weiterbildungsstudiengang in Abstimmung mit der Universität Stuttgart. Anforderungen der Universität an den Aufbau, die Inhalte und die Qualität der Lehre wurden in das Konzept integriert. Der Studiengang wird auf Basis des systemakkreditierten Stuttgarter Evaluationsmodells qualitativ überwacht.

3.3 Struktur und Curriculum

Der Studiengang berechtigt bei erfolgreichem Absolvieren zum Tragen des Titels Master of Business Engineering (MBE). Der Gesamtumfang der für den Erwerb des MBE zu erbringenden Leistungspunkte beträgt nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) 120 Leistungspunkte. Davon entfallen 90 Leistungspunkte auf Studien- und Prüfungsleistungen, die direkt mit den Lehrveranstaltungen korrespondieren, und 30 Leistungspunkte auf die Masterarbeit.

Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4
Modul 1 International Standard Forms – Overview and Comparison	Modul 6 Defects and Damages	Modul 11 Alternative Dispute Resolution and Dispute Adjudication Boards	Masterarbeit
Modul 2 Introduction to Construction and Engineering Terminology	Modul 7 Performance, Completion and Variations	Modul 12 Delay and Disruption	
Modul 3 Legal Systems and Contract Law	Modul 8 Private International Law	Modul 13 International Arbitration – Practice and Procedure	
Modul 4 Liability in Construction Contracts	Modul 9 Project Development	Modul 14 Pricing and Claim Practice	
Modul 5 Procurement and Tendering in Construction	Modul 10 Standard Forms of Contract - FIDIC	Wahlmodul 15a Construction Contract Review and Drafting	
		Wahlmodul 15b Techniques of Project Planning and Types of Construction Contracts	
5 Prüfungen	5 Prüfungen	5 Prüfungen	Vortrag / Verteidigung

Leistungspunkte (LP):

Pflichtmodule: 84 LP

Wahlmodule: 6 aus 12 LP

Masterarbeit: 30 LP

Abb. 2: Struktur und Curriculum des Studiengangs

Das Lehrangebot erstreckt sich über drei Semester, aufgeteilt auf 15 Modulveranstaltungen. Im vierten Semester ist die Masterarbeit anzufertigen. Die Struktur des Studiengangs und das Curriculum sind in Abbildung 2 in einer Kurzfassung dargestellt.

Je Semester sind fünf Vorlesungsmodule zu belegen, welche monatlich als dreitägige Blockveranstaltung stattfinden. Die Module sind mit einem umfassenden Selbststudium durch die Studierenden zu ergänzen. Die Prüfungen, von denen schriftlich für jedes Modul eine abzulegen ist, werden am Ende des Semesters gesammelt in Blockveranstaltungen abgehalten. Die Gesamtnote der Masterprüfung ergibt sich aus dem mit den Leistungspunkten gewichteten Durchschnitt der Noten für die Module und die Masterarbeit.

Der Studiengang wird vollständig in englischer Sprache abgehalten. Sowohl die Lehrinhalte als auch die Prüfungen und Prüfungsleistungen werden in englischer Sprache vermittelt bzw. erbracht.

Die Lehrinhalte werden zu einem großen Anteil durch externe Dozent_innen, ausschließlich ausgewiesene Expert_innen ihres jeweiligen Fachgebiets, vermittelt. Diese haben ihre Herkunft überwiegend in Europa, insbesondere in Großbritannien, Deutschland und Frankreich. Es konnten jedoch auch Dozent_innen aus den USA und Kanada gewonnen werden. Da einige Dozent_innen in der freien Wirtschaft tätig sind, wird in der Lehre auch ein starker Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis hergestellt. Für die Studierenden bietet sich dadurch die Möglichkeit des frühzeitigen und umfassenden Netzwerkaufbaus.

3.4 Ausbildungsziele

Die Ausbildungsziele des Weiterbildungsstudiengangs gliedern sich in die Bereiche Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen.

Neben den eingangs erwähnten fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Recht sollen sprachliche Fähigkeiten im Englischen auf- und ausgebaut werden,

um die Studierenden auf das internationale Wettbewerbsumfeld optimal vorzubereiten.

Die Vermittlung von sozialen Kompetenzen nimmt im Hinblick auf die kulturellen Unterschiede im internationalen Tätigkeitsfeld eine wichtige Rolle ein. Es werden Moderations- und Kommunikationsfähigkeiten in englischer Sprache vermittelt und es findet eine Sensibilisierung für fremde Kulturkreise statt. Die Studierenden können ihr erlerntes Fachwissen dabei praxisnah unter professioneller Begleitung erproben, z.B. im Rahmen von Rollenspielen, die schwierige oder besondere Projektsituationen in einem internationalen Projektumfeld simulieren. Auch die Schulung der Team- und der Konfliktfähigkeit sind hierbei Ausbildungsziele.

Durch die Verknüpfung der verschiedenen fachlichen Aspekte im Studium wird die Fähigkeit der Studierenden zum abstrakten und interdisziplinären Denken sowie zum analytischen Arbeiten gefördert. Die Lehrveranstaltungen werden darüber hinaus interaktiv abgehalten und über Gruppenarbeit, Gruppendiskussionen und Präsentationen gestaltet. Es sollen auf diese Weise auch methodische Kompetenzen vermittelt werden.

Durch das universitäre Umfeld und den hohen Anteil des Selbststudiums werden zusätzlich die Selbstkompetenzen Eigeninitiative, Selbstorganisation und Kreativität gefördert und von den Studierenden gefordert.

3.5 Studierende

Der Weiterbildungsstudiengang wurde im Jahr 2015 mit dem ersten Jahrgang gestartet. Die Zielgröße für die Studierendenzahl des jährlich im Sommersemester beginnenden Studiengangs wurde zur Sicherung der Qualität sowie zur Umsetzung des o.g. interaktiven Konzepts auf 20 bis 30 Personen begrenzt. Für die Teilnahme werden Gebühren von den Studierenden erhoben, aus denen sich der Studiengang vollständig selbst finanziert.

Die Zulassungsvoraussetzungen für den Studiengang gliedern sich in drei Kriterien. Nachfolgend werden diese aus-

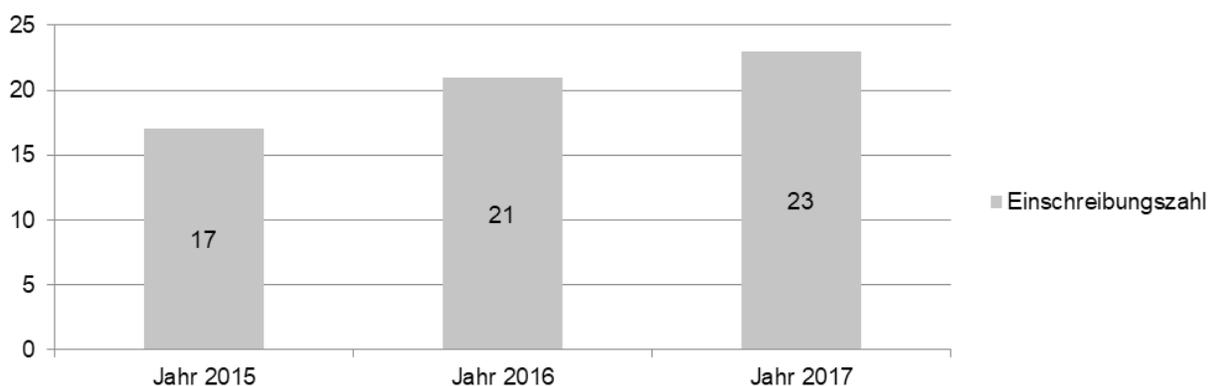


Abb. 3: Einschreibungszahlen der Jahre 2015 - 2017

zugsweise wiedergegeben. Erforderlich sind:

- 1) Ein deutscher Abschluss in einem mindestens sechssemestrigen mit mindestens 180 Leistungspunkten umfassenden Studiengang in Architektur, Bauingenieurwesen, Immobilientechnik und Immobilienwirtschaft, Rechtswissenschaft oder einem inhaltlich nahe verwandten Studiengang oder im Staatsexamensstudiengang Rechtswissenschaft. Bei ausländischen Abschlüssen ist die Gleichwertigkeit sicherzustellen.
- 2) Ein Nachweis von mindestens zwei Jahren qualifizierter einschlägiger beruflicher Praxis.
- 3) Ein Nachweis über ausreichende englische Sprachkenntnisse.

Die Entwicklung der Einschreibungszahlen hat sich ab dem Jahr 2015 in den ersten drei Jahrgängen, wie in Abbildung 3 dargestellt, erwartungsgemäß entwickelt. Die Bewerberzahlen lagen meist weit darüber, was das Interesse am Studiengang widerspiegelt.

Das Bewerberfeld sowie die eingeschriebenen Studierenden sind – was anfangs anders erwartet wurde – von stark internationaler Durchsetzung geprägt. Es sind über 20 Herkunftsländer aus fünf Kontinenten vertreten. Dennoch sind auch Studierende aus dem nationalen Raum in ausreichender Zahl eingeschrieben. U.a. sind diese entsandt durch die Mitglieder des eingangs vorgestellten Wirtschaftsbeirats.

3.6 Distance Learning

Seit dem Jahr 2016 wird den Studierenden angeboten, an den Modulveranstaltungen online in Echtzeit teilnehmen zu können. Ziel dieses sogenannten Distance Learning Angebotes ist es, den internationalen Studierenden, die studienbegleitend zum Teil beruflich gebunden sind, die Teilnahme am Studium zu erleichtern.

Das Institut für Baubetriebslehre hat hierzu umfassendes technisches Equipment angeschafft und überträgt sämtliche Modulveranstaltungen in Bild und Ton vom Veranstaltungsraum in Stuttgart auf eine Onlineplattform. Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich dort anzumelden, die Veranstaltung in Echtzeit zu verfolgen und durch Nutzung von Webkameras und Mikrofonen ihrerseits aktiv daran teilzunehmen. So ausgestattet ist die Durchführung von Diskussionen und selbst Gruppenarbeit, bei der die online Teilnehmenden sich in eigenen virtuellen Räumen besprechen und Ergebnisse vorbereiten und präsentieren können, ohne weiteres möglich. Bislang nutzt etwa ein Drittel der Studierenden das Angebot ständig. Prüfungsleistungen müssen von den Studierenden jedoch ausnahmslos persönlich in der Universität Stuttgart erbracht werden. Neben der Qualitätssicherung wird auf diese Weise auch gewährleistet, dass der persönliche Kontakt zwischen den Studierenden und zu den betreuenden Mitarbeitenden am Institut für Baubetriebslehre entsteht.

Das Distance Learning Angebot stellt für die Studierenden des Weiterbildungsstudiengangs einen großen Mehrwert dar, schafft es doch Freiräume, u.a. durch entfallende Reisezeiten. Dennoch müssen an dieser Stelle auch kritisch die Nachteile erwähnt werden. Einbußen sind während der Veranstaltungen in der Kommunikation zwischen Dozent_in und Studierenden hinzunehmen, da die Kommunikationsgeschwindigkeit und Reaktionszeit durch die zwischengeschaltete Technik abnimmt. Darüber hinaus leidet die Bildung des persönlichen Netzwerks zwischen den Studierenden. Letzteres ist ein Aspekt, der nicht zu unterschätzen ist, stellt doch die Netzworkebildung auch einen wichtigen Bestandteil des Weiterbildungsstudiengangs dar.

3.7 Wissenschaft und Forschung

Die Kräfte des Instituts für Baubetriebslehre haben sich bislang hauptsächlich in der Einrichtung und Entwicklung des Studiengangs gebündelt. Die wissenschaftlichen und forschersichen Perspektiven und Potenziale sind jedoch groß und bieten vielfältigste Möglichkeiten. Das internationale Netzwerk aus Dozent_innen und Studierenden offeriert eine ideale Ausgangsbasis für die wissenschaftliche Arbeit in den Bereichen des internationalen Bauens und dem Baurecht. Es wird im Ausland verfügbares Know-how aus der Praxis genutzt. Auch Partnerschaften für Forschungsprojekte mit anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen und Unternehmen sind möglich.

Bereits heute findet ein reger Wissensaustausch auf internationaler Ebene statt. Beispielhaft für einen solchen Austausch seien innovative Projektentwicklungsmodelle in der Bauindustrie genannt, die bereits seit einigen Jahren in Australien, aber auch in Nordamerika vorzufinden sind und die jetzt Basis für forschersiche Tätigkeit am Institut für Baubetriebslehre bilden. Hierfür kann auf den Erfahrungsschatz und die Kompetenzen unserer Dozent_innen und Studierenden zurückgegriffen werden. Durch die Masterarbeiten, die die Studierenden am Ende ihres Studiums anfertigen, werden zudem innovative und wertvolle wissenschaftliche Beiträge erarbeitet.

Langfristig ist es möglich, tiefgreifende wissenschaftliche und forschersiche Kompetenzen im Bereich des internationalen Bauens und Baurechts durch die Mitarbeitenden am Institut für Baubetriebslehre aufzubauen und zu einem Schwerpunkt auszubilden. Mit diesem Schritt wäre der Kreis um die Bereiche Wissenschaft und Bildung geschlossen und die gegenseitige Befruchtung und Förderung vollständig gelungen.

4 Fazit und Ausblick

Die Entwicklung des Studiengangs wird von dem Institut für Baubetriebslehre als Erfolg gewertet. Die Studierendenzahlen und die stets positiven Evaluierungsergebnisse der Studierenden, der beteiligten Dozent_innen sowie der involvierten Unternehmen bestätigen dies. Der Studiengang belegt, dass eine Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung funktioniert.

Perspektivisch ist für den Studiengang eine Erhöhung der Einschreibungszahlen möglich. Zudem könnte ein Ausbau der wissenschaftlichen bzw. forschenden Aktivitäten im Bereich des internationalen Bauens und Baurechts erfolgen¹.

Autoren

Univ.-Prof. Dr.-Ing. Fritz Berner
fritz.berner@ibl.uni-stuttgart.de

Sebastian Scharpf, Dipl.-Wirt.-Ing.
sebastian.scharpf@ibl.uni-stuttgart.de

Thomas Bigga, Dipl.-Ing.
ibl@ibl.uni-stuttgart.de

¹ Weitere Informationen sind über die Internetadresse [https:// www.international-construction-law.eu](https://www.international-construction-law.eu) erhältlich.

Vernetzung der Anerkennungsberatung als Chance für einen ausbildungsadäquaten Weg in den Arbeitsmarkt

Das Projekt VerAN an der Stiftung Universität Hildesheim

JULIETTA ADORNO
ANNA TRAUS

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag stellt die Grundideen des Hochschulentwicklungsprojekts „VerAn - Vernetzung der Anerkennungsberatung für ein Hochschulstudium“ und seine Projektmaßnahmen vor und gibt Auskunft über die Erfahrungen, die im ersten Projektjahr gemacht wurden. Das Projekt strebt eine themenbezogene Vernetzung von Beratungseinrichtungen an, die die Anerkennungsberatung für Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen entweder ins Zentrum ihrer Beratungstätigkeit stellen oder anlassbezogen damit befasst sind. Im Laufe des ersten Projektjahres wurden strukturelle Problemlagen deutlich, die auf das zugrundeliegende Verständnis von Internationalisierung zurückgeführt werden können. Zudem werden neue Aufgaben an die wissenschaftliche Weiterbildung gerichtet, da der Prozess der Anerkennung meist mit der Notwendigkeit der (wissenschaftlichen) Nachqualifizierung einhergeht.

1 Anerkennung von im Ausland erworbenen akademischen Qualifikationen

Eine ausbildungsadäquate Integration von Menschen mit im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt stellt eine große Herausforderung dar. Selten lässt sich ein Beruf einfach so von dem einen in das andere System „übersetzen“. Der Prozess der Anerkennung beruflicher Qualifikationen ist dabei oftmals langwierig, komplex und bietet viele Risiken des Drop-outs, insbesondere wenn die Dringlichkeit eines schnellen Einstiegs in den Arbeitsmarkt gegeben ist.

Die Anerkennung von Hochschulleistungen und -abschlüssen stellt darüber hinaus eine Besonderheit dar, da es hier für eine Vielzahl der Fächer, vor allem im Bereich der nichtreglementierten Berufe, keine standardisierten Verfahren gibt, sondern jede Hochschule bzw. jedes Fach über die Anerken-

nung durch Anrechnung von Studienleistungen entscheidet. Für viele nichtreglementierte akademische Berufe, wie bspw. Ökonom_in, reicht oftmals eine Zeugnisbewertung der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) aus. Aufgrund eines häufigen Mangels an sozialer Wertschätzung sowie Diskriminierung auf dem deutschen Arbeitsmarkt erscheint es jedoch auch in diesem Fall sinnvoll, den Weg der formalen Anerkennung einzuschlagen, bestehend aus einer Kombination aus Anrechnung bereits erworbener Leistungen und gezielter Nachqualifizierung, bspw. durch die Teilnahme am Regelangebot der Hochschulen oder an speziell konzipierten Nachqualifizierungsmaßnahmen. Hochschulen verfügen somit über eine doppelte Rolle im Anerkennungsprozess. Zum einen sind sie anerkennde Stelle, zum anderen sind sie Anbieter von Bildungsmaßnahmen, die der Nachqualifizierung bei einer teilweisen Anerkennung dienen können.

2 Projektbeschreibung

Das Hochschulentwicklungsprojekt „VerAn - Vernetzung der Anerkennungsberatung für ein Hochschulstudium“ der Stiftung Universität Hildesheim leistet seit 1. April 2017 in Kooperation mit der Volkshochschule Hildesheim über einen zweijährigen Projektzeitraum die regionale Aufbau- und Entwicklungsarbeit zur besseren Vernetzung der verschiedenen Akteur_innen im Beratungsprozess auf dem Weg zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulleistungen und -abschlüssen. Die Beratungslandschaft gestaltet sich dabei sehr komplex. Bereits innerhalb der Hochschulen sind verschiedene Akteur_innen in den Beratungs- und Anrechnungsprozess involviert: das International Office, die Zentrale Studienberatung, das Prüfungs- und Immatrikulationsamt und schließlich die Fachstudienberatungen. Aufgrund oftmals mehrdimensionaler Lebens- und Bedarfslagen der Ratsuchenden sind darüber hinaus weitere Beratungsange-

bote für den Anerkennungsprozess notwendig bzw. sinnvoll, z.B. zum Aufenthaltsrecht, zu Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums, zum Spracherwerb, zu möglichen Weiterbildungsangeboten sowie zur Integration auf dem Arbeitsmarkt. Der Prozess, sich einen Hochschulabschluss bzw. einzelne Leistungen anerkennen zu lassen, erscheint somit oftmals sehr kompliziert und intransparent, nicht nur für die Ratsuchenden, sondern auch für die einzelnen Beratungsstellen, die teilweise nur anlassbezogen zum Thema Anerkennung beruflicher Qualifikationen beraten. Umso bedeutender ist also die Vernetzung der verschiedenen Einrichtungen und Akteur_innen zur Abstimmung ihrer Beratungsleistungen, zur Vermeidung von Widersprüchen und zur Etablierung von institutionenübergreifenden Verfahren.

Aufgrund der besonderen Beschaffenheit des Projekts ist es sinnvoll, zwischen zwei Zielgruppenebenen zu unterscheiden. Die unmittelbaren Teilnehmenden des Projekts sind Akteur_innen aus den einzelnen Einrichtungen (Beratungsstellen, Anerkennungsstellen und Qualifizierungsmarkt), deren Know-how im Rahmen eines digitalen Wissensmanagements zusammengeführt wird. Indirekt werden mit dem Projekt Menschen angesprochen, die im Ausland eine akademische Ausbildung begonnen bzw. abgeschlossen haben. Diese sollen schließlich durch die vernetzte Beratung schneller und zielgerichteter zu einem in Deutschland anerkannten Hochschulabschluss geführt werden, um damit ihre Chancen einer ausbildungsadäquaten Anstellung am inländischen Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Ein Schwerpunkt der Vernetzungsarbeit von VerAn liegt an der Schnittstelle zwischen Fach- und Studienberatungen der Universität Hildesheim sowie der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminen/Göttingen einerseits und den regionalen Anerkennungsberatungsstellen des IQ Netzwerkes Niedersachsen, der Volkshochschule sowie dem Jobcenter und der Agentur für Arbeit andererseits. Im Rahmen von bilateralen Gesprächen, Dialogworkshops und Themengruppen findet ein Austausch über Möglichkeiten der (Teil-)Anerkennung von Hochschulabschlüssen sowie der akademischen Nachqualifizierung der Ratsuchenden statt.

Ein wichtiges Instrument zur Verstetigung der Vernetzungsarbeit bildet das digitale Wissensmanagement, das aktuell vom Projektteam in enger Absprache mit den Beratungseinrichtungen aufgebaut wird. Akademiker_innen mit Abschlüssen oder Studienleistungen aus dem Ausland sollen darin einen Überblick über den Anerkennungsprozess, Ansprechpartner_innen für konkrete Fragen sowie Informationen über den weiteren Weg nach einer vollen, teilweisen oder nicht gelungenen Anerkennung ihrer Abschlüsse und Leistungen erhalten. Für die Beratungsinstitutionen wiederum stellt das Wissensmanagement eine Plattform zur Vernetzung und zum Austausch dar. Es gibt auch ihnen einen Überblick über den Anerkennungsprozess und stellt weiterführende Informationen und Ansprechpartner_innen

zu konkreten Fachfragen zur Verfügung. Durch die Integration und Strukturierung der verschiedenen Wissenstypen, Orientierungswissen, Erfahrungswissen, Nachschlagewissen und Ergänzungswissen (Komosin & Kruse, 2014), soll der Komplexität des Prozesses ausreichend Rechnung getragen werden. Darüber hinaus bietet das Wissensmanagement die Möglichkeit, das Interesse am Austausch, z.B. anhand konkreter Fälle, bei den Berater_innen über den Projektzeitraum hinaus zu fördern und die Vernetzung zu strukturieren.

3 Projekterfahrungen

Viele der Beratungseinrichtungen, die auf dem Weg der Anerkennung aufgesucht werden, verfügen über eine spezifische Expertise zu einzelnen Beratungsaspekten. Da aber, wie bereits beschrieben, je nach individueller Bedarfslage der Ratsuchenden unterschiedliche Beratungsaspekte relevant sind, werden die Ratsuchenden häufig an andere Stellen verwiesen. In den ersten Gesprächen mit den verschiedenen Beratungseinrichtungen fiel oftmals der Begriff der „Black-box“, um die jeweils andere Stelle zu beschreiben. So herrscht wenig Klarheit darüber, wie der Prozess für die Ratsuchenden nach der Weitervermittlung verläuft. Des Weiteren setzt die Weitervermittlung zu anderen Beratungseinrichtungen ein klares Selbstverständnis sowie abgrenzbare Zuständigkeitsbereiche voraus. Ist kein Wissen über den weiteren Verlauf des Prozesses vorhanden, besteht die Gefahr des Drop-outs.

Zu Beginn des Projektes wurde deutlich, dass sich für die Vernetzung anstelle von Großformaten wie Runden Tischen vielmehr dialogische Veranstaltungen wie Workshops und Themengruppen mit ausgewählten Teilnehmenden und zu konkreten Fragestellungen eignen. So wurden zuerst zentrale Bedarfe in zahlreichen bilateralen Gesprächen mit den verschiedenen Einrichtungen Problemstellungen und Austauschbedarfe eruiert. Diese ergaben, dass Beratende in der Praxis oftmals mit den Themen Anerkennung ohne Zeugnisse, Finanzierung von Nachqualifizierungsmaßnahmen und Fachsprache konfrontiert sind. Die konkrete Auseinandersetzung mit anderen Akteur_innen und damit verbundenen Sichtweisen auf den Anerkennungsprozess führte bereits mehrfach zu einer Perspektiverweiterung sowie zur Sichtbarmachung zusätzlicher, implizit vorhandener Wissensbestände bei den Berater_innen.

Dabei ist es oft schwierig, die strukturellen Problemlagen hinter den individuellen Situationen zu erkennen. Dass diese aber bestehen und den Anerkennungsprozess maßgeblich beeinflussen, zeigt das Beispiel des Berufs Lehrer_in. Das IQ Netzwerk Niedersachsen gibt an, dass im Zeitraum 2012 bis 2016 bei gut 1.400 Ratsuchenden in der Anerkennungsberatung dieser Referenzberuf vorhanden ist (IQ Netzwerk Niedersachsen, 2016). Jedoch schlagen wenige davon den Anerkennungsprozess ein, beispielsweise aufgrund fehlender Zeugnisse. Während für einige duale Ausbildungsberufe alternative Anerkennungsverfahren in Form von Qualifikationsanalysen bereits existieren, besteht für das Lehramt diese Möglichkeit bislang nicht. Aber auch wenn die Zeugnisse vor-

handen sind, scheitert die Anerkennung häufig an der fehlenden Passung zu den landesspezifischen Anforderungen, z.B. dem zweiten Unterrichtsfach oder den fachdidaktischen Studieninhalten. Im Rahmen von Anpassungslehrgängen können diese zwar nachgeholt werden, der Prozess ist jedoch sehr langwierig und mühsam sowie die Finanzierung oftmals nicht sichergestellt. So waren im Sommersemester 2018 an der Universität Hildesheim nur sechs Personen in den Anpassungslehrgang eingeschrieben, eine Zahl, die hinsichtlich der großen Nachfrage bei der Anerkennungsberatung sehr gering erscheint. Da in vielen Fällen einem ausbildungsadäquaten Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt ein langwieriger Anpassungsprozess vorgeschaltet wäre, wird in der Beratung häufig auf berufliche Alternativen verwiesen.

Bei der Entwicklung und Durchführung der verschiedenen Projektmaßnahmen werden immer wieder die institutionellen Hürden der Organisationen erkennbar. Veränderungen auf struktureller Ebene können nicht allein durch Projekte oder einzelne Akteur_innen geleistet werden, denn politische Dimensionen wirken sich auf hochschulische Entwicklungen aus.

4 Anerkennung im Kontext von Internationalisierungsprozessen an Hochschulen

Das Internationalisierungsverständnis von Hochschulen selbst sowie die Kriterien für eine gelungene Internationalisierung sollten im Zuge der aktuellen migrationspolitischen Debatten kritisch hinterfragt werden. Da beispielsweise Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen am ehesten von Einrichtungen wie dem International Office gewährleistet werden können (Schammann & Younso, 2016, S. 32), bildet dies die primäre Anlaufstelle für Angebote und Beratungsleistungen für internationale Studierende. Traditionellerweise liegt der Fokus der Angebote sowie der Beratung dort jedoch auf Teilnehmenden von Austauschprogrammen wie ERASMUS. Internationale Studierende werden somit als temporäre Gäste betrachtet oder als Studieninteressierte für ein Erststudium, dies spiegelt sich dementsprechend in der kurzfristigen Wirkungsweise der Angebote wider. Weniger beachtet werden Studierende, die langfristig bleiben wollen und bereits über akademische Qualifikationen verfügen, auf die sie aufbauen können. Bei Angeboten zur Studienvorbereitung wird weniger berücksichtigt, welche Kompetenzen und Leistungen bereits vorhanden sind. Internationalisierung von Hochschulen bleibt somit in routinierten Strukturen verhaftet (Karakasoğlu, 2018), denn wie können unter diesen Gegebenheiten neuartige Lösungen auf vielfältige Ausgangslagen gefunden werden? Es bedarf zusätzlicher Angebote sowie der Veränderung von Strukturen, die auch dieser Zielgruppe gerecht werden können, denn Stipendien und Sprachkurse haben beispielsweise keine nachhaltige (Aus)Wirkung auf die Regelabläufe und Einstellungsmuster von Hochschulen. Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung bieten dabei die Chance, diese Zielgruppe mehr zu berücksichtigen, da sie eine qualifikationsadäquate Beschäftigung unterstützen

können und somit der spezifischen Lebenssituation von älteren und bereits qualifizierten Personen gerecht werden kann (Engel & Wolter, 2017).

Internationalisierung erfordert auch eine Auseinandersetzung und kritische Reflexion der Hochschulen mit den spezifischen Ordnungen, Zugangsvoraussetzungen und Machtverhältnissen (Karakasoğlu, 2018). Fragen, wie die Anerkennung von Kompetenzen/Zugangsvoraussetzungen, (Teil-)Anerkennung des Studiums oder generell von im Ausland erworbenen Qualifikationen, Nachqualifizierungsbedarfen etc. müssen beantwortet werden können. Nur weil beispielsweise keine Erfolgsnachweise oder Bildungszertifikate vorliegen, die den Erwerb über ein formales Schul- oder Bildungssystem sichtbar oder messbar machen, bedeutet das nicht, dass dieses Wissen nicht einbezogen oder angewendet werden kann (Seukwa, 2016). Bisher wird v.a. geprüft, was den Menschen fehlt und was benötigt wird, um im deutschen System zurecht zu kommen und um qualifizierte Arbeit leisten zu können. Kaum berücksichtigt wird hingegen, welches Wissen und welche Kompetenzen mitgebracht werden, die im deutschen System fehlen, dieses ergänzen oder bereichern können. Diese Defizitorientierung folgt der nationalstaatlichen Verfasstheit des Bildungssystems (Karakasoğlu, 2018) und der Logik einer einseitigen Anpassung auf Seiten der migrierten Personen für den Funktionserhalt des Systems. Aus diesen Gründen muss Internationalisierung stärker als Querschnittsaufgabe von Hochschulen gehandhabt werden (Karakasoğlu, 2018; Lohmann, 2011).

Das Projekt *VerAn* kann durch den angeregten Austausch zwischen den verschiedenen Akteur_innen eine Auseinandersetzung mit eben diesen strukturellen Schiefen befördern und damit Impulse für institutionelle Weiterentwicklungen setzen. Gelegenheiten dazu bieten Fortbildungen für das Beratungspersonal, Dialogworkshops und letztlich auch das digitale Wissensmanagement mit seinen Austauschfunktionen.

Literatur

- Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 63-74.
- IQ Netzwerk Niedersachsen (2017). *Vortrag von Rainer Bußmann im Rahmen der Veranstaltung „Wege ins Studium - Geflüchtete an deutschen Hochschulen“*, 19.10.2017.
- Karakaşoğlu, Y. (2018). *Grundsätzliche Überlegungen zur Positionierung von Hochschulen im Kontext von Migration und Fluchtbewegungen*. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Hysteresis und Wandel - Die (Un-)Beweglichkeit pädagogischer Institutionen im Spiegel von Migration und Fluchtbewegungen“. DGfE- Kongress Essen im März 2018.
- Lohmann, I. (2011). Zehn Thesen zum Funktionswandel der Universität. In I. Lohmann, S. Mielich, F. Muhl, K.-J. Pazzini, L. Rieger & E. Wilhelm (Hrsg.), *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart* (S. 57-84). Bielefeld: Transkript-Verlag.
- Mecheril, P. (2018). *Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen*. Vortrag im Rahmen DGfE- Kongress Essen im März 2018.
- Seukwa, L.-H. (2016). Flucht. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 196-210). Weinheim: Beltz.

Autorinnen

Julietta Adorno, M.A.
adorno@uni-hildesheim.de

Anna Traus, M.A.
trausan@uni-hildesheim.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - Juni bis November 2018)

BRANDMAYR, MICHAEL, HANSELMANN, INA & MÜLLER KMET, BERNADETTE (2018). **Bildungsaufstieg. Hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis. Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol.** Magazin Erwachsenenbildung.at, 34, 09-1-10.

BURK, KATHARINA (2018). **Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung.** Erwachsenenpädagogischer Report, Band 59. Berlin: Humboldt-Univ.

DABO-CRUZ, SILVIA (2018). **„Bildung und kein Ende“. Bildung Älterer im Kontext der Hochschule.** Hessische Blätter für Volksbildung, 68(1), 51-64.

HERWEG, KARL (2018). **Die Integration nachhaltiger Entwicklung an der Universität Bern.** Hessische Blätter für Volksbildung, 68(2), 145-153.

ILLER, CAROLA (2018). **Orte und Formate für Debatten in der Erwachsenenbildung.** Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 1(1), 44-56.

ILLER, CAROLA & JÜTTE, WOLFGANG (2018). **Invisible College. Rekonstruktion von Wissenschaftsnetzwerken und Formaten der Nachwuchsförderung in der Erwachsenenbildung in Österreich.** In Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.), *Forschungsinselfn* (S. 31-42). Münster, New York: Waxmann.

KÖSTER, MELANIE & SCHWEITZER, NINA (2018). **Mehrwert durch das Wln-Zertifikat. Hochschule Hannover fördert internationale Erfahrungen ihrer Mitarbeitenden.** Weiterbildung, 29(5), 38-41.

REDMER, ALINA, HEILMANN, LISANNE & GROTLÜSCHEN, ANKE (UNTER MITARBEIT VON JESPER DANNATH) (2018). **Grundkompetenzen und Hochschulzugang. Zur Rolle von Literalität und Numeralität beim Zugang zur Hochschule.** Magazin Erwachsenenbildung.at, 34, 11-1-10.

SCHWARZENBACHER, IRIS, HARTL, JAKOB & GRABHER-WUSCHE, ANGELIKA (2018). **Die Mühen der (Hoch-)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung.** Magazin Erwachsenenbildung.at, 34, 12-1-10.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (2018). **Online-MBA. Revolution durch Interaktion.** Wirtschaft & Weiterbildung, 31(11/12), 42-47.

SCHWERTFEGER, BÄRBEL (2018). **Vor- und Nachteile von Zertifikatskursen.** Wirtschaft & Weiterbildung, 31(10), 42-45.

SNYMAN, MARICI & VAN DEN BERG, GEESJE (2018). **The significance of the learner profile in recognition of prior learning.** Adult education quarterly, 68(1), 24-40.

SWEERS, FRANZISKA (2019). **Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung.** Wiesbaden: Springer VS.

WOLF, GERTRUD (2018). **Fernstudium stärkt Ehrenamt stärkt Gemeindearbeit. Die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium und die Situation des Ehrenamts.** Erwachsenenbildung, 64(2), 84-85.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, OLGA, FISCHER, JENNIFER, PANT, ANAND HANS & LAUTERBACH, CORINNA (2018). **Heute studieren, morgen weiterqualifizieren, Implikationen für die Weiterbildung aus der Kompetenzforschung.** Weiterbildung, 29(4), 30-33.

Buchbesprechungen

Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung

Maren Baumhauer (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.* Paderborn: Eusl Verlag. (236 Seiten; 39,90 EUR; ISBN: 978-3-940625-79-3)

Mit ihrer Arbeit eröffnet die Autorin Maren Baumhauer die Forschungsfrage, „inwiefern die Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung didaktisch fundiert realisiert werden kann“ (S. 3, Hervorhebung im Original). Vor dem bildungspolitischen Hintergrund der Öffnung der Hochschulen, sehen sich Hochschulen herausgefordert, weiterbildende bzw. berufsbegleitende Studienformate didaktisch professionell umzusetzen (S. 201). In diesem Zusammenhang möchte die Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie didaktische Leitorientierungen für die Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung der problemspezifischen Besonderheit der Verbindung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung explorativ erweitert.

Die Arbeit umfasst zwei Teile und gliedert sich insgesamt in sieben Kapitel. Mit dem ersten Teil setzt die Autorin den theoretischen Bezugs- und Analyserahmen. Der zweite Teil widmet sich der qualitativen Exploration von Herausforderungen und Perspektiven einer Didaktik der Hochschulweiterbildung aus Expert_innenperspektive.

Nach einem einleitenden Kapitel erfolgt in Kapitel zwei die Darstellung der Strukturelemente und Entwicklungslinien der Hochschulweiterbildung. Mit diesem Aufschlag wird aufgezeigt, dass sich Hochschulen durch politische Anforderungen und gesetzliche Bestimmungen konfrontiert sehen, den Bezug zu beruflichen Erfahrungen und Wissensbeständen von Lernenden didaktisch zu implementieren. Allerdings ergibt sich hier eine Unschärfe in der Ausführung dieser Forderung. „[Es fehlt weitgehend] eine[...] wissenschaftliche Grundlegung des ‚Berufsbezugs‘ im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen“ (S. 60). Im dritten Kapitel widmet sich die Autorin der Darlegung dieser Leerstelle eines didaktisch geforderten Berufsbezugs, welche sowohl in der Hochschuldidaktik, deren Forschungsorientierung vornehmlich auf dem grundständigen Studium liegt, als auch in der disziplinären Verortung der Berufsbildungsforschung zu verzeichnen ist. Die in Kapitel drei herausgearbeiteten Theorielücken dienen dem vierten Kapitel als Desiderat, vor dessen Hintergrund der traditionell erwachsenenpädagogische Fokus auf didaktische Fragen der Hochschulweiterbildung um eine berufspädagogische Perspektive ergänzt wird (S. 65). Den theoretischen Rahmen der Arbeit spannt die Autorin

zum einen durch die Begründung einer Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit. Mit diesem berufspädagogischen Paradigma wird der Berufsbezug für die Hochschulweiterbildung anschlussfähig. So werden mit dem Konzept einer erweiterten modernen Beruflichkeit berufliche sowie akademische Bildungswege berufserfahrener und berufstätiger Lernender in den Blick genommen (S. 106). Dadurch gelingen Partizipationsmöglichkeiten beruflich Qualifizierter, ihre individuelle Beruflichkeit auf der Basis von Professionalisierung durch die Hochschulweiterbildung zu steigern. In diesem Verständnis einer erweiterten modernen Beruflichkeit im Kontext von Hochschulweiterbildung werden differente Wissens- und Handlungslogiken didaktisch relevant, die sich in dem Spannungsverhältnis zwischen Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung niederschlagen. In einem wechselseitig angelegten Bezugsverhältnis zwischen Theorie und (Berufs-)Praxis sind berufspraktisches und (fach)wissenschaftliches Wissen Ausdruck der entsprechen (beruflichen und wissenschaftlichen) Handlungslogiken (S. 117). Eine weitere zentrale Annahme dieser Arbeit basiert auf dem Konzept einer didaktischen Relationierung. Das Spannungsfeld der beiden Pole Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung darf nicht zugunsten einer Seite aufgelöst werden. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine wechselseitige Verschränkung der Perspektiven, die sich in einem Dialog unter der Voraussetzung gleichberechtigter Wissens- und Handlungsformen didaktisieren lassen (S. 123). Die Didaktik der Hochschulweiterbildung gründet folglich auf einem Prozess der wechselseitigen Verständigung zwischen Berufspraktiker_innen und Wissenschaftler_innen, in dem die wissenschaftlichen und beruflichen Wissensformen und Handlungslogiken gleichberechtigte Bezugsebenen darstellen. Die theoriegeleitete Vorarbeit bildet den Bezugsrahmen für die anschließende empirische Erhebung. Kapitel fünf umfasst die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise. Im Zuge eines qualitativen Forschungsdesigns wurden elf Expert_inneninterviews mit Vertreter_innen der Hochschule und einer Forschungsinstitution geführt. Die Expert_innen wurden hinsichtlich ihrer Annahmen zum Berufsbezug innerhalb der Hochschulweiterbildung befragt sowie zur Gestaltung und möglichen didaktischen Herausforderungen in der Hochschullehre mit Berufserfahrenen und -tätigen (S. 134). Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte durch ein inhaltsanalytisches Verfahren, orientiert an Meuser und Nagel (S. 150). In Kapitel sechs werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Erhebung herausgestellt. So lassen sich die Herausforderungen und Perspektiven einer Hochschulweiterbildung aus Expert_innenperspektive mit einem Wechselbezug zwischen einer organisatorisch-strukturellen Ebene und einer interaktiven Ebene zusammenfassen (S. 153). Eine zentrale Erkenntnis hierbei ist, dass die Hochschulweiterbildung als ein Reflexionsprozess betrachtet werden kann, der

an der Schnittstelle von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung Berufserfahrungen und wissenschaftliches Wissen verbindet. Dabei dienen die beruflichen Wissensbestände als Reflexionsfolie, über die die Berufspraktiker_innen an wissenschaftliche Theoriebestände herangeführt werden können (S. 184). „[I]m Sinne einer ‚wissenschaftlich reflektierten (Berufs-)Praxis‘“ (S. 185, Hervorhebung im Original) lassen sich über diese Kombination berufspraxisbezogener und theoriebasierter Betrachtungsweisen neue Orientierungen für die Didaktik der Hochschulweiterbildung ableiten. An dieser Stelle sollen eher zusammenfassend die herausgearbeiteten didaktischen Leitorientierungen aufgegriffen werden: Erfahrungsorientierung, Situationsbezug und Handlungsorientierung ermöglichen Anknüpfungspunkte für die subjektiven beruflichen Lernerfahrungen der Berufspraktiker_innen, Persönlichkeitsentwicklung bezieht sich auf eine überfachliche Dimension, Theorie- und Forschungsbezug, Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftspropädeutik sowie die Erkenntnisorientierung verweisen auf eine Fundierung berufspraktischer Fragestellung durch wissenschaftliche Theoriebestände (S. 191).

In dem zusammenführenden siebenten Kapitel bilanziert die Autorin durch ihre Arbeit eine erste theoriegeleitete und empirisch-explorative Annäherung an das Verständnis von Berufsbezug im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Innerhalb ihrer Ausführungen konnte die Autorin ein deutliches Desiderat bezüglich der wenigen theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit didaktischen Fragestellungen in der Hochschulweiterbildung herausstellen. Daran ansetzend kann als ausdrücklicher Verdienst dieser Arbeit herausgestellt werden, dass ein Möglichkeitsraum eröffnet wurde, in dem das Zusammenwirken von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung didaktisch fundiert gestaltet werden kann. Mit der Erarbeitung didaktischer Leitorientierungen für eine Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis gelingt der Autorin eine Erweiterung der primär geprägten erwachsenenbildnerischen Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung durch ein berufspädagogisches Paradigma der Beruflichkeit. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Relationierung besonders hervorzuheben, welches die Autorin zum einen im Sinne einer didaktischen Relationierung auf die Bezugsebenen Wissenschaft und (Berufs-)Praxis anwendet und zum anderen auf eine Verbindung interdisziplinärer Theorieansätze bezieht, im Sinne der Verschränkung berufspädagogischer und erwachsenenbildnerischer Zugänge. In Anschluss an ihre Arbeit verweist die Autorin auf weiterführende wissenschaftliche Fundierungen in diesem Rahmen, bspw. auf qualitative Teilnehmer- und Studierendenbefragungen zu u.a. Motivationsstrukturen (S. 196). Resümierend betrachtet, zeigt sich hierbei die Relevanz einer vorgelagerten Untersuchung der zugrundeliegenden Fragestellung auf einer strukturtheoretischen Ebene. In diesem Horizont wäre dann zu klären, welche Form die von der Autorin vorgeschlagene (didaktische) Relationierung anzunehmen hat bzw. vor welchen Hintergrundannahmen sie sich konstituiert. Gehen die Relata der

Relation voraus, geht die Relation den Relata voraus oder befinden sich beide in einer gleichzeitigen Vollzugsordnung? M.a.W.: So stellt sich die Frage nach den Relationierungsbedingungen vor denen sich die differenten Wissensformen und Handlungslogiken konstituieren, die innerhalb der Hochschulweiterbildung in ein spezifisches Verhältnis gesetzt werden. Ist es möglich, eine eindeutige Zuschreibung von Wissensformen (zu Wissenschaft und (Berufs-)Praxis) im Vorfeld vorzunehmen und damit auszuschließen, dass Praxiswissen theorieimmanent sein kann sowie vice versa? Verbleibt der Relationierungsaspekt auf einer programmatisch-normativen Ebene, erschwert dies eine empirisch operationalisierbare Bestimmung der Form von Relation. Die Arbeit liefert wesentliche Anknüpfungspunkte und Impulse für die weiterführende Forschung sowie für konzeptionelle Überlegungen innerhalb der Hochschulweiterbildung.

Carolin Alexander, M.A.
carolin.alexander@hu-berlin.de

Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung

Mandy Schulze (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen. Baden-Baden: Nomos. (219 Seiten; 44,00 Euro; ISBN: 978-3-8487-4719-1)*

Wie entstehen erfolgreiche Studiengänge in der Hochschulweiterbildung? Welche Faktoren und Bedingungen beeinflussen ihren Erfolg? Mit diesen Fragen setzt sich Mandy Schulze im Rahmen ihrer Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin auseinander. Im Zentrum der Betrachtung stehen staatliche Fachhochschulen, die im Rahmen der Hochschulforschung immer noch selten in den Blick genommen werden, die aber von ihrem Profil, so die Autorin, dafür prädestiniert sind, „Berufsfelder zu akademisieren“ (S. 29). Das Themenfeld Sozialmanagement bildet die zweite Fokussierung der Arbeit: Aus den Anforderungen der beruflichen Praxis erwachsen, wurde es im Rahmen eines drittmittelfinanzierten Projektes Ende der 1990er-Jahre zu einem weiterbildenden Masterstudiengang entwickelt und wird seitdem erfolgreich angeboten.

Im zweiten Kapitel legt die Autorin ihren theoretischen Analyserahmen dar. So fokussiert sie in einem ersten Schritt Weiterbildungsstudiengänge aus Anbieterperspektive und betrachtet den Erfolg weiterbildender Studiengänge auf unterschiedlichen Ebenen. In einem zweiten Schritt beleuchtet sie die unterschiedlichen Stakeholder von Weiterbildungsstudiengängen - Hochschulen, Hochschullehrende, Studierende sowie Nachfragende, Kooperationspartner und Wettbewerber - um in einem dritten Schritt organisations-theoretische Bezüge herzustellen und auf das Konzept der Institutionalisierung einzugehen.

Der im dritten Kapitel vorgestellte methodische Zugriff ist als integrierte Einzelfallstudie angelegt, da es laut Autorin um die „Exploration komplexer und wenig erforschter Phänomene [geht]“ (S. 82). Der Fall und damit Gegenstand der empirischen Untersuchung ist der weiterbildende Masterstudiengang Sozialmanagement. Die fünf untersuchten Studienangebote, angeboten an fünf staatlichen Fachhochschulen, werden als Analyseeinheiten des Falls betrachtet, da sie „Rückschlüsse auf die Bedingungen der Institutionalisierung des Studiengangs insgesamt zulassen“ (S. 87). Die der Auswertung zugrundeliegenden Daten sind vielfältig: sie umfassen 20 leitfadengestützte Expert_inneninterviews, Dokumente zu den Studienangeboten und Beobachtungsdokumenten.

Das vierte Kapitel nimmt die zentralen Ergebnisse der Einzelfallstudie in den Blick. Insgesamt identifiziert die Autorin sieben relevante Einflüsse für die erfolgreiche Institutionalisierung des Studiengangs: (1) Faktoren und Bedingungen der Studiengangentwicklung, (2) Erfolgsbedingungen bei der Einführung der Studienangebote, (3) Erfolgsbedingungen und Einfluss kooperativer Strukturen, (4) Veränderungen und Stabilität im Studiengang, (5) Erfolgsfaktoren des Studiengangmanagements, (6) Erfolgsfaktoren und Einfluss der Studienorganisation und (7) Erfolgsfaktoren Beziehungsmarketing und regionale Vernetzung. Die Einflüsse zeichnen ein vielschichtiges Bild erfolgreicher Studiengangentwicklung, das einerseits die unterschiedlichen Erfolgsbedingungen und -faktoren, sowie andererseits die relevanten Akteure und Stakeholder in den unterschiedlichen Phasen der Institutionalisierung des Studiengangs von seiner Entwicklung, über die Einführung bis hin zur Etablierung aufzeigt (Sehr erhellend in diesem Zusammenhang ist die entsprechende Abbildung auf S. 189).

Die abschließende Ergebnisdiskussion spitzt die Autorin auf die beiden zentralen Begründungsformen für den Erfolg der untersuchten Studienangebote zu. Dies ist zum einen das akademische Grundprinzip der fachlichen Differenzierung, das zu einer „wissenschaftlichen Subsystembildung auf kognitiver (Bildung von Begriffen [!]) Theorien, Methoden, sozialer (Bildung der Gemeinschaft von Spezialist_innen) und kommunikativer (Populationen von Publikationen und deren Referenzen) Ebene [führt]“ (S. 191f.). Zum anderen ist es die Funktion der Studienangebote „als berufsbezogene Qualifizierung“ (S. 192): Durch das Strukturieren und Akademisieren eines spezifischen Berufsfeldes profilieren und legitimieren die Fachhochschulen ihre Rolle als eigener Hochschultyp im Hochschulsystem.

Mein Fazit: Für Studiengangsentwickler_innen, für interessierte und engagierte Professor_innen, aber auch für (Fach)Hochschulleitungen ist das Buch eine gewinnbringende Lektüre. Es zeigt Bedingungen auf, die dazu beitragen, dass weiterbildende Studienangebote über Förderzeiträume hinaus nachhaltig implementiert und institutionalisiert werden. Und es macht Mut und Lust, innovative Angebote im Rah-

men der Hochschulweiterbildung trotz bestehender Widrigkeiten zu entwickeln – auch an Universitäten. Insgesamt also eine sehr relevante Arbeit sowohl für jene, die ihren Erfolg oder ihr Scheitern reflektieren wollen als auch für jene, die für laufende oder zukünftige Entwicklungen einen Rahmen suchen. Zudem bieten die Befunde eine gute Grundlage für weitere empirische Arbeiten, die zur „Verbesserung der Datenlage über weiterbildende Masterstudienangebote und deren erfolgreiche Institutionalisierung“ (S. 195) beitragen können.

Prof. Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung

Wolfgang Seitter, Marianne Friese & Pia Robinson (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM3 Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS.* (168 Seiten; 39,99 EUR; ISBN: 978-3-658-19649-3)

Wolfgang Seitter, Marianne Friese und Pia Robinson (2018) legen einen Sammelband vor, um ausgewählte Ergebnisse der Projektarbeit im „Verbundprojekt ‚WM3 Weiterbildung Mittelhessen‘“ zu dokumentieren (S. 1). Für dieses Verbundprojekt im Rahmen des „Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule‘“ kooperierten die Justus Liebig Universität Gießen, die Philipps-Universität Marburg und die Technische Hochschule Mittelhessen (S. 1). Insgesamt liegen damit nun vier Bände vor, um die Projektergebnisse im Hinblick auf die „Konzeptionierung, Implementierung, Optimierung und Verstetigung“ von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an den drei Hochschulen zu porträtieren (S. 4). Die Herausgeber_innen adressieren als Leser_innen unter anderem „Dozierende und Studierende der Sozialwissenschaften“ sowie „Studiengangsleitungen von Hochschulen, Hochschulprofessionelle“ und „Mitarbeitende in Verwaltungen“ (Rückseite des Softcovers). Hierfür liefern die einzelnen Autor_innen nach der Einleitung insgesamt sechs Beiträge.

Zu Beginn berichtet Wolfgang Seitter überblicksartig über die Ziele, Strukturen und Erträge des insgesamt sechsjährigen, von 2011 bis 2017 laufenden Verbundprojektes (siehe hierzu den Bereich „Strukturen“ im Inhaltsverzeichnis). Daraufhin folgen vier Beiträge zu jeweils einer Dimension der Entwicklung und Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung (siehe hierzu den Bereich „Dimensionen“ im Inhaltsverzeichnis), zu Bedarfen und Zielgruppen, zur kooperativen Angebotsgestaltung, zur Qualifizierung des Personals und zu Kooperationsprojekten als Antreiber von Organisationsentwicklungsprozessen an Hochschulen. Den Abschluss bildet ein Beitrag zu Instrumenten der Projektarbeit.

Der Beitrag von Wolfgang Seitter und Ramona Kahl hebt hervor, dass für „die erfolgreiche Realisierung“ von wis-

senschaftlicher Weiterbildung ein „Matching“ von vier hochschulinternen und -externen Zielgruppen sowie ihren jeweiligen Bedarfen erforderlich ist (S. 37). Das sind den Autor_innen nach Hochschulverwaltungen, Hochschullehrende sowie weiterbildungsinteressierte Individuen und Organisationen (S. 48). Im Beitrag von Franziska Sweers und Asja Langer ist von der „Triade der kooperativen Angebotsgestaltung“ die Rede, die ebenfalls aus hochschulinternen und -externen Anbieter_innen und Nachfrager_innen besteht (S. 65). Die Autor_innen vertreten ebenfalls die These, dass eine gemeinsame Angebotsplanung, -entwicklung und -durchführung von Hochschulen und hochschulexternen Organisationen aus dem Profit- und Non-Profit-Bereich förderlich ist (S. 57f. und S. 88f.). Der Beitrag von Monika Braun und Marguerite Rumpf hebt - im Sinne einer Unterstützung - der vorausgegangenen Thesen hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung hervor (S. 102ff.). Für den vorletzten Beitrag zu den Dimensionen arbeiten Antje Lengler und Franziska Sweers „fünf verschiedene Kategorien von Kooperationen“ heraus, wie z.B. fachliche, regionale oder politische, und konkretisieren deren Potentiale für die Profilschärfung von Hochschulen als Weiterbildungsanbieter (S. 142). Im abschließenden Beitrag wird auf Instrumente, wie z.B. auf „Handreichungen“ für Fragen der „Anrechnung und Anerkennung“, für andere Kolleg_innen verwiesen (S. 161).

Die einzelnen Beiträge dokumentieren das langjährige Engagement der Autor_innen für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Verbundhochschulen, und zeigen „zentrale Gelingensfaktoren“ für deren Entwicklung und Implementierung (S. 15), wie z.B. die mit dem „vierfachen Zielgruppenbezug“ (S. 35) verbundene interne und externe Überzeugungsarbeit für diese Hochschulangebote (S. 48 und S. 51f.). Auch sind bspw. die im Zuge der Projektarbeit erprobten hochschuldidaktischen „Qualifizierungsmaßnahmen“ für Lehrende „mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“ im Sinne eines unterstützenden Supports für Lehrende nachahmungswert (S. 17 und S. 95ff.). Zudem beschreiben Wolfgang Seitter und Ramona Kahl in ihrem Beitrag einen „Methodenmix“ bestehend aus u.a. Dokumentenanalysen, Fragebögen, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen für ihre zielgruppenspezifischen Bedarfs-, Potential- und Akzeptanzanalysen (S. 39) und bieten Anregungen für anschließende Studien.

Insgesamt bietet dieser Sammelband interessierten Leser_innen Orientierung für die Erforschung und Erschließung des Geschäftsfeldes der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen.

Oliver B. T. Franken, M.A.
franken@uni-koblenz.de

Weiterbildung an Hochschulen

Tobias Zimmermann, Geri Thomann & Denise Da Rin (Hrsg.). (2018). *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus.* Bern: hep Verlag. (256 Seiten; 29 EUR; ISBN: 978-3-0355-0845-1)

Die zentrale Zielsetzung des vorliegenden Sammelbandes lässt sich schon aus dem editorischen Kontext erschließen: Es handelt sich um den Band 7 der renommierten Reihe „Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung“ des Zentrums für Hochschuldidaktik und -entwicklung (ZHE) der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dies ist der erste Band in der Reihe, der sich dem Themenfeld der Weiterbildung an Hochschulen zuwendet.

Die 18 Beiträge sind in zwei Teile geordnet worden. Im ersten Teil sind Beiträge „Zur Situation der Weiterbildung an Hochschulen“ und im zweiten Teil Beiträge unter der Rubrik „Didaktische Konzepte, Methoden und Formate für die Weiterbildung an Hochschulen“ versammelt.

Die Einleitung der Herausgeber_innen gibt einen deutlichen Hinweis auf die didaktische Zielsetzung dieses Bandes. Er richtet sich „in erster Linie an Dozierende und Leitungspersonen im Weiterbildungsbereich an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Wir möchten ihnen die Möglichkeit bieten, ihr Bild von Weiterbildung und von den Weiterbildungsteilnehmenden abzugleichen mit einer systematisch aufgearbeiteten Beschreibung der aktuellen Situation an (Schweizer) Hochschulen. Darüber hinaus bieten die Beiträge des zweiten Teils vielfältige Anregungen für die didaktisch-methodische Gestaltung von Weiterbildungen“ (S. 15). So viel sei hier schon vorweggenommen: die selbst ernannte Zielsetzung wird erfüllt.

Der grundlegende Beitrag von André Schläfli und Irena Sgier „Weiterbildung in der Schweiz und in Europa“ gibt einen fundierten Einblick in die Weiterbildungslandschaft der Schweiz, ihre aktuellen Entwicklungen und die Folgen für die Weiterbildung an Hochschulen. Erik Haberzeth widmet sich in seinem Beitrag „Wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vermitteln“ der Frage nach dem Proprium wissenschaftlicher Weiterbildung. Der Dimension des Transfers gehen Mónica Feixas und Franziska Zellweger in ihrem englischsprachigen Beitrag „Planning for Impact“ nach. Dass beide thematischen Blöcke des Sammelbandes jeweils mit einem Interview abschließen, gehört zu den originellen Seiten des Buches. So schließt der erste Teil mit einem gemeinsamen Interview mit Anke Hanft und Rolf Arnold ab; dies lässt deren inhaltliche Positionen deutlich zu Wort kommen.

Im zweiten Teil wird sichtbar, dass sich dieser Sammelband dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gerade auch aus einer hochschuldidaktischen Sicht nähert. Die hier versammelten 12 Beiträge behandeln Themen vom Feld der

Anerkennung und Kompetenzorientierung über Weiterbildungsberatung und Blended Coaching bis hin zu verschiedenen – farblich hervorgehobenen – „Praxisbeiträgen“, die exemplarisch konzeptionelle Umsetzungen zeigen. Hier wird ersichtlich, dass der Untertitel des Buches „Über Kurse und Lehrgänge hinaus“ durchaus gerechtfertigt ist. Ein längeres Interview mit Theo Wehner („Arbeits- und organisationspsychologische Gedanken zur Weiterbildung“) zum Ende des zweiten Teils gehört zu den Passagen, die für mich durchaus stärker nachgewirkt haben.

Die sorgfältige und leserfreundliche grafische Gestaltung des Bandes durch den Verlag ist besonders hervorzuheben.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

„Times of transition – the role of university lifelong learning“

Bericht zur 50th EUCEN Conference (european university continuing education network) 6. bis 8. Juni 2018 in der University of Bergen

Die Konferenz wurde musikalisch eingeleitet von den Trompeten des Bergen Philharmonic Orchestra und eröffnet von dem Rektor der Universität von Bergen und dem Präsident EUCENs sowie dem Gastgeber und begann mit einem Überblick über Lebenslanges Lernen in Norwegen. Auf der Basis einer umfangreichen Studie stellte ein Vertreter der staatlichen Agentur Skills Norway die Lage in Norwegen vor. Wichtigste Fakten waren, ähnlich wie in anderen europäischen Staaten, die sinkende Produktivität, die zunehmende Alterung der Gesellschaft gekoppelt mit den Herausforderungen der Digitalisierung und eine diagnostizierte Lücke im Dialog zwischen den Bildungsakteuren und den Akteuren in der Wirtschaft. Wichtigste Aufgabe ist es daher, diesen Dialog zu fördern und Bildung besser zu koordinieren, insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung kommt diese Aufgabe zu. Die Studie stellte für die Angebote der Hochschulweiterbildung fest:

- Es gibt viele Angebote
- Es gibt eine unübersichtliche Vielfalt der Angebote
- Zertifikate und Abschlüsse spielen eine große Rolle
- Angebote im MINT Bereich werden nur sehr marginal angeboten

Dies reiche derzeit nicht aus, um den Ansprüchen der sich transformierenden Gesellschaft zu begegnen, so die Diagnose. Julie Anderson aus dem *higher education policy team* der Europäischen Kommission verstärkte dies via Telefon und hob noch einmal auf die aktuelle Herausforderung ab, sowohl Exzellenz als auch gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern. Der Konferenztage endete mit der Abschlussperformance des Bergen International Festival.

Der zweite Tag begann mit *keynotes* zu persönlicher, professioneller und digitaler Transition und leitete so die anschließenden *panel sessions* ein. Die einzelnen Beiträge waren anschließend je einer dieser Dimensionen gesellschaftlicher Veränderung zugeordnet und adressierten den Beitrag wissenschaftlicher Weiterbildung. Auf der Ebene persönlicher

Transition wird die Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung als Angebot eines Reflexionsraumes betont. Dieses Angebot werde in seiner Offenheit sowohl der zunehmenden Heterogenität der Studierenden als auch den nicht konkret bestimmbar Arbeitsmarktanforderungen gerecht. Daran schließt sich auch eine professionelle Veränderung und letztlich eine institutionelle an. Hochschullehre und -zertifikate verändern ihre Wertigkeit und fragen nach neuen Formen und Inhalten. So Jan Svärhagen von EDUVOCAT (Norwegen) ein unabhängiger Berater, der die Bedeutung sozialen Lernens auch im digitalen Raum betonte. Josephin Finn von der Maynooth University in Irland verdeutlichte, dass eine Anpassung an nicht greifbare Bedarfe der Arbeitswelt der falsche Weg der wissenschaftlichen Weiterbildung sei. Der Schlüssel pädagogischer Arbeit sei es, dem Lernen und der persönlichen Auseinandersetzung mit bestimmten Themen eine Bedeutung zu verleihen und diese mit persönlichen und professionellen Erfahrung zu verknüpfen. Gerade in Zeiten großer Veränderung sei Orientierungswissen entscheidend. Diese Diskussionsstränge griffen die anschließenden Vorträge auf und berichteten unter anderem von regionalen Ansätzen einer „*university in the community*“ der Babes-Bolyai University in Rumänien oder der *Communiversity*-Ansatz der Maynooth University in Irland; sowie von dem Ansatz des *work-based-learning* und Formen der Anrechnung an der Haaga-Helia University in Finnland, der Beratung von Erwachsenen hinsichtlich ihrer Bildungsbiografien an der University of Genoa, Italien. Die fachlich anregenden Diskussionen, auch über die verschiedenen Voraussetzungen von Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung und Anrechnungsmöglichkeiten in den Ländern sowie die jeweiligen Aufgaben bspw. in der Erwachsenenbildung, wurden auf einer Schiffsfahrt durch die Fjorde vor Bergen bis in den späten Abend fortgesetzt.

Ein interaktiver *workshop* zu den Fragen „Was sind die Hauptmerkmale Lebenslangen Lernens an Hochschulen in den letzten Dekaden? Was sind die wichtigsten Herausforderungen der Zukunft und wie kann EUCEN als Netzwerk die

Arbeit in der Hochschulweiterbildung unterstützen?“ trug am dritten Konferenztag die Ergebnisse der Diskussionen zusammen. Die Auswertung auf der EUCEN-Webseite ist geplant. Die Beiträge betonten die Öffnung der Hochschule für professionelle Ausbildung und neue Zielgruppen sowie das Thema der Anrechnung als Merkmale der letzten Zeit. Daraus lassen sich aktuelle Herausforderungen ableiten. Es geht um die Integration verschiedener Lerngruppen, Lernwege und auch Lerninhalte. Dazu wird eine breitere Forschung eingefordert, die insbesondere die pädagogischen Herausforderungen adressiert.

Die Tagung war didaktisch sehr gut aufgebaut und ermöglichte ein gemeinsames und differenziertes Diskutieren gesellschaftlicher Veränderung auf den Ebenen persönlicher, professioneller und digitaler Veränderung, mit Blick auf die zukünftige Rolle von Hochschulen und wissenschaftlicher Weiterbildung. Solch einen Dialog muss zukünftig noch mehr mit den Akteuren aus der Wirtschaft geführt werden, um die Herausforderungen gemeinsam zu meistern.

Autorin

Dr. Mandy Schulze
Mandy.Schulze@vdivde-it.de

Aus der Fachgesellschaft

„Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen“

Bericht zur DGWF Jahrestagung 2018

5. bis 7. September 2018 in Köln

Es wäre „gefährlich“ das Wort „Transfer“, bezogen auf den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis, in seinem etymologischen Sinne zu verstehen – nämlich nur als „Übertragung“. Es könnte der Eindruck entstehen, dass Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse nach dem Input-Output-Prinzip funktioniert. Dem ist aber nicht so. Bei Wissenstransfer handelt es sich vor allem um die *Wissenskommunikation*, was diesen Begriff komplex und klärungsbedürftig macht, so die Botschaft von Stefan Gesmann in seinem Grußwort (vgl. auch Wissenschaftsrat 2016, S. 8). Im Anschluss an das Luhmannsche Kommunikationsverständnis kann eine Botschaft bzw. das Wissen nicht einfach von A nach B übertragen werden. Es muss von einem System *mitgeteilt* und von einem anderen System verstanden werden. Erst dann kommt, laut Luhmann, die Kommunikation zustande. Für die wissenschaftliche Weiterbildung bedeutet dies, zwei Systeme, die am Prozess der Wissensübertragung bzw. der Wissenskommunikation beteiligt sind, miteinander in Verbindung zu bringen: das Wissenschaftssystem und das Gesellschaftssystem. Wie kann das im Wissenschaftssystem generierte Wissen so *mitgeteilt* werden, dass es im Gesellschaftssystem *verstanden* wird und vice versa? – Der Klärung dieser Frage widmete sich die diesjährige DGWF-Tagung in Köln. Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde anhand von Forschungserkenntnissen, Positionen aus der (Wissenschafts-)Politik, Praxisperspektiven und Good Practice Beispielen innerhalb von folgenden fünf Themenbereichen beleuchtet und reflektiert: Regionale Strategieentwicklung, didaktisches Handeln, theoretische Verortung, kooperative Angebotsentwicklung und Teilnehmer_innenperspektive. Parallel dazu fanden zahlreiche Workshops statt. Ein zusammenfassender Überblick über die behandelten Themen soll den Lesenden an dieser Stelle einen Gesamteindruck von der Tagung vermitteln.

Themenbereich: Regionale Strategieentwicklung

Im Mittelpunkt dieses Themenbereichs stand die Netzwerkbildung zwischen Hochschulen, wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Einrichtungen sowie Organisationen einer Region. Dazu wurden drei Beiträge angeboten. Dr. Jennifer Blank wies auf die Einflussfaktoren hin, die einen gelungenen Wissenstransfer ermöglichen: Interaktionsspezifische, wissensspezifische, individuelle und organisationale Faktoren, welche in ihrer Kombination und Ausprägung den Prozess des Transfers bestimmen. Dabei wurde insbesondere das konkrete „Adressieren der verschiedenen Bedarfsgruppen“ als ein „entscheidender Faktor bei der Ausschöpfung des Potentials“ der wissenschaftlichen Weiterbildung als Partner für Wissenstransfer betont (vgl. Blank, Abstract). Anhand der Neuentwicklung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Orthopädie- und Schuhtechnik haben Anja Weber und Thorsten Requadt Prozesse erörtert, die zum Gelingen einer zukunftsorientierten Weiterbildung unter Berücksichtigung der gegebenen Prämissen und Rahmenbedingungen beitragen. Dabei konnten die beiden Referent_innen aufzeigen, wie eine erfolgreiche Verzahnung von Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft und die daraus entstehenden wirksamen Synergieeffekte für den Ideen-, Wissens- und Technologietransfer gestaltet werden kann. Die Rekonstruktion von Transferorientierung der wissenschaftlichen Arbeit im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) stand im Mittelpunkt des Beitrages von Dr. Peter Brandt. Er zeigte auf, mit welchem Wissenschaftsverständnis die Transferorientierung in das strategische Grundgerüst der DIE-Arbeit eingeschrieben ist und welche Rahmenbedingungen dafür gesichert werden müssen. Welche Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis sichern das Gelingen des Wissenstransfers wurde aus der Darstel-

lung einiger praktischer Beispiele deutlich (z.B. ProfilPASS, Projekt GRETA, Forschungen im Sondertatbestand).

Themenbereich: Didaktisches Handeln

Zahlreiche didaktische Umsetzungsstrategien wurden im Rahmen von diesem Themenfeld in fünf Beiträgen präsentiert. Unter dem Titel „Science meets practice“ stellten Prof. Dr. Dirk-Carsten Günther und Nannette Fabian den JuraBlog Versicherungsrecht vor. Es wurde aufgezeigt, über welche Potenziale elektronische Medien verfügen, wie dadurch der Wissenstransfer zwischen den Teilnehmer_innen gesichert und das Wissen den Akteuren aus der Praxis zugänglich gemacht werden kann. Wie das technologische Wissen und Know-how aus der Forschung in die Wirtschaft transferiert werden kann wurde am Beispiel vom Weiterbildungsprogramm „Fraunhofer-Forschungsmanager/in“ von Marija Jovanovska vorgestellt. Das Programm zielt darauf, durch Einsatz vielfältiger didaktischer Transferformate (wie z.B. Transfersession, Transfercoaching, Projektarbeit, Prädikatsarbeit), „einen wirksamen und institutsübergreifenden Kreis von Experten/innen für Technologietransfer-Strategien zu etablieren“ (Jovanovska: Abstract). Ein Instrument zur Qualifizierung von wissenschaftsbasierten Transfermanager_innen, das im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes BePerfekt (Entwicklung eines Instruments zur Befähigung von Personen und Teams in Transferstrukturen) entwickelt wurde, präsentierten Daniel Weichsel und Dr. Rüdiger Werp. Es wurde über die Konzeption und die Durchführung des ersten Bildungsmoduls berichtet sowie über die Vernetzung zwischen Wissens- und Technologietransfer und der wissenschaftlichen Weiterbildung nachgedacht und diskutiert. Im Mittelpunkt des Beitrags von Raphaela Schätz und Sandra Hildebrand standen die Lernlabore, die den Wissenstransfer in der IT-Sicherheit ermöglichen. Es wurden Evaluationsergebnisse vorgestellt, die belegen, dass die Lernlabore den Wissenstransfer langfristig fördern. Von Jan Koschorreck wurde das Konzept der Open Educational Resources erläutert und die Grundlagen der offenen Lizenzierung vermittelt. Anhand praxisrelevanter Erkenntnisse aus der Arbeit der Informationsstelle Open Educational Resources wurden methodische und didaktische Aspekte sowie Herausforderungen des Konzepts mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Austausch mit den Teilnehmenden diskutiert.

Themenbereich: Theoretische Verortung

Mit der Frage, wie die zahlreichen Erkenntnisse im Handlungs- und Forschungsfeld *wissenschaftliche Weiterbildung* theoretisch verortet werden können, haben sich die Referent_innen von insgesamt acht Beiträgen auseinandergesetzt. Dr. Mandy Schulze ging anhand einer integrierten Fallstudie zur Institutionalisierung weiterbildender Masterprogramme an Hochschulen der Frage auf den Grund, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig sind und welche Stakeholder für die Entwicklung von Studienprogrammen eine entscheidende Rolle spielen. Einen kritischen Impuls

haben Dr. Karolina Kempa und Thomas Bertram gesetzt. Anhand von praktischen Beispielen haben sie ihr Verständnis von Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung expliziert und die Teilnehmenden zur Diskussion über die folgende These angeregt: „Transferorientierung in der wissenschaftliche Weiterbildung (wWB) kann nicht bloß als Aufgabe verstanden werden, wissenschaftliche Inhalte bedarfsgerecht und passgenau im Sinne der Verwertbarkeit in die Arbeitswelt zu implementieren. In Abgrenzung zu beruflicher Weiter- bzw. Fortbildung muss sie Wissenschaft als ihren Ausgangspunkt begreifen und deren Inhalte und Ergebnisse, aber vor allem auch ihre Theorien, Methoden, Kontextualisierungen, Reflektionen und kritischen Impulse vermitteln“ (Kempa & Bertram, Abstract).

Einen Ansatz zur Messung und Steuerung des Lerntransfers am Beispiel der Fraunhofer-Ausbildung zum zertifizierten *Usability Engineer* stellte Dr. Britta Hofmann vor. Basierend auf den ermittelten erfolgreichen Einflussgrößen auf den Lerntransfer hat sie anschließend einige Vorschläge für die Gestaltung transferförderlicher Weiterbildungsformate vorgestellt. Dr. Andre Bisevic stellte Lehrallianzen als ein Erfolgsmodell vor. Er berichtete über die Erfahrungen der Erprobung des Modells einer Lehrallianz, bei der es erfolgreich gelungen ist, die Lehrenden aus der Industrie und aus dem Fraunhofer-Institut in die Universitätslehre zu integrieren, um Weiterbildungsstudierende für die Windindustrie zu begeistern. Einen Erfolgsbericht aus der Teilnehmendenperspektive bot Rene Coellen an. Anhand lebhafter Beispiele konnte er aufzeigen, wie Europas größtes Fest für Menschen mit und ohne Behinderung von wissenschaftlicher Weiterbildung profitiert. Die Frage nach Synergien zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Technologietransfer thematisierte Dr. Johannes Klenk (Sebastian Strinz konnte nicht mit vortragen). Sie konstruierten „wissenschaftliche Weiterbildung und Forschungstransfer als analoge Tätigkeitsfelder mit Doppelbezug auf Hochschule und externe Anwendung“ (Klenk & Strinz, Abstract). Dr. Franziska Sweers teilte ihre Erkenntnisse aus einem empirischen Forschungsvorhaben mit, im Rahmen dessen vier Fallstudien durchgeführt wurden und folgende These bestätigten: „Voraussetzung für einen gelingenden reziproken Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Hochschulen und Unternehmen ist die enge, konkrete und handlungspraktische Verzahnung zwischen verschiedenen Stakeholdern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, die direkt ihre Bedarfe, Deutungs- und Umsetzungsansprüche in die Weiterbildungsangebote einbringen und somit zu deren Berücksichtigung beitragen“ (Sweers, Abstract).

Themenbereich: Kooperative Angebotsentwicklung

Dieser Themenbereich bestand aus sechs Beiträgen, die Berichte aus der gelungenen Praxis sowie Vorstellungen von zahlreichen Umsetzungsstrategien und -methoden beinhalteten. Katharina Koller und Anja Wurdack präsentierten

die ersten im Rahmen des Projektes *OTH mind - #aufstiegsgestalten* gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse. Es wurden einige im Projekt entwickelte Möglichkeiten, wie der Wissenstransfer für heterogene Zielgruppen gestaltet werden kann, sowie erste Lösungsansätze für eine strategische und nachhaltige Implementierung in der Hochschule aufgezeigt. Dr. Nico Sturm ging der Frage nach, wie die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen der Lernenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung als „Bezugspunkt für Lehre und Forschung so nutzbar gemacht werden können, dass sowohl die Hochschulen, als auch die Studierenden und Unternehmen nachhaltig davon profitieren“ (Sturm, Abstract). Eine empirische Studie, die im Rahmen des Projektes „EB“4 durchgeführt wurde, stand im Mittelpunkt des Beitrages von Janina Burger und Jessica Neureuther. Die vorgestellten Ergebnisse gaben Aufschluss darüber, welche Potentiale in der kooperativen Zusammenarbeit zwischen den Unternehmen und der Hochschule bestehen.

Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Voraussetzung des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in Schulen haben Dr. Ilka Brenner und Katharina Hombach thematisiert. Sie präsentierten die Zusammenarbeit zwischen der Universität und dem Schulamt als ein Good Practice Beispiel und stellten die leitende Fragestellung der Tagung aus den verschiedenen Perspektiven der am vorgestellten Transfer beteiligten Akteur_innen zur Diskussion. Yvonne Paarmann und Kerstin Tänzer präsentierten einen Praxisprozess, der gemeinsam mit dem externen Partner aus der Praxis Sven Schulze und in Zusammenarbeit zwischen der Magdeburger Universität und der Hochschule erarbeitet und erprobt wurde. Das vorgestellte methodische Vorgehen gab Aufschluss darüber, wie der Wissenstransfer in einem Unternehmen idealerweise gestaltet werden kann. Im Mittelpunkt des Beitrages von Caroline Krugmann und Dr. Ulrich Wacker stand ebenfalls ein erfolgreiches Praxisbeispiel: Der an der Universität Konstanz in Zusammenarbeit mit den Kliniken Schmieder entwickelte berufs begleitende Bachelor „Motorische Neurorehabilitation“.

Themenbereich: Teilnehmer_innenperspektive

Die Perspektive der Teilnehmer_innen stand im Mittelpunkt der drei Beiträge dieses Themenbereiches. „Der Transfer von Gelerntem von der Hochschule in die berufliche Praxis kann trotz Unterstützung seitens der Lehrenden nur von den Studierenden selbst geleistet werden“ – lautete die Ausgangsthese von Erik Schiller und Prof. Dr. Eva Cendon. Sie stellten die Ergebnisse einer explorativen qualitativen Studie mit drei berufsbegleitenden Studiengängen vor, die dieser These auf den Grund gehen sollte. Dr. Klara Groß-Elixmann und Bernd Hardegen setzten sich mit der Frage auseinander, wie der wechselseitige Wissensaustausch zwischen der Praxis und der Weiterbildung langfristig funktionieren kann. Am Beispiel der Weiterbildung „Strategien zur Inklusion“ wurden zahlreiche „Gelingensfaktoren“ exemplarisch dargestellt (Groß-Elixmann & Hardegen, Abstract). Stefan Brämer, Lin-

da Vieback und Christian Vogel stellten die These auf, dass das DQR5-Niveau als mögliche Schnittstelle für die Gestaltung bildungsbereichsübergreifender Weiterbildungen dienen kann. Das Prinzip der Kompetenzorientierung, das im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) als bildungsbereichsübergreifendes Instrument zur Beschreibung von Kompetenzen und Lernergebnissen in den Bildungsgängen zum Ausdruck kommt, wurde dabei als verbindendes Element beruflicher und akademischer Bildung verstanden.

Workshops

Für aktive Beteiligung der Teilnehmenden sorgten die Workshops und die Transferwerkstatt. In insgesamt sieben Workshops wurde über praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse der Referent_innen lebhaft diskutiert. Linda Häßlich und Heike Bartholomäus gingen mit den Teilnehmenden der Frage auf den Grund, welche erfolgreich eingesetzten Transfermethoden es gibt, die aus Teilnehmenden- und Praxissicht den wechselseitigen Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxis unterstützen. Dr. Christine Bauhofer und Heiko Sieben berichteten über die erfolgreiche Pilotierung zweier im Rahmen des Projektes *ContinuING@TUHH* entwickelter Weiterbildungsangebote. Gemeinsam mit Teilnehmenden wurde über Gelingensfaktoren sowie Grenzen solcher Angebote nachgedacht und diskutiert. Jutta Haubenreich gab einen Einblick in die Arbeit von Fraunhofer Academy als einer Schnittstelle zwischen Industrie und Forschung. Vor- und Nachteile der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Hochschulen und anwendungsorientierten Forschungseinrichtungen wurden zur Diskussion gestellt. Einen Perspektivenwechsel bot Dr. Peter-Georg Albrecht an, der den Blick auf den Wissenstransfer von der Praxis in die Hochschulen richtete. Der Referent hat dreizehn Empfehlungen zu Grundsätzen, Handlungspraxen und Haltungen, die für einen gelungenen Wissenstransfer notwendig sind, vorgestellt und mit Teilnehmenden besprochen. Die im Rahmen des Projektes *INNOmobil* anvisierte Konzeption eines als „Forschungstransfermobil“ dienenden Fahrzeugs, „mit dem vorhandene sowie neu zu entwickelnde Angebote direkt bei den Zielgruppen vor Ort präsentiert werden können“ stand im Fokus des Workshops von Anika Müller und Ludwig Finster (vgl. Müller & Finster, Abstract).

Eine Makroperspektive auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung konnten die Teilnehmenden des Workshops von Dr. Gabriele Gröger und Dr. Andreas Mai übernehmen, die das *Netzwerk Offene Hochschulen (NOH)* vertraten. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Leitfrage: Wie Wissenstransfer in Netzwerken gelingen kann? Das Handlungsfeld *Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration* wurde von Vanessa Vaughn als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, die auf transferorientierte Lehr-Lern-Formate regelrecht angewiesen ist, dargestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert.

Keynotes

Eine kritische Bestandsaufnahme des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung boten die Keynotes. Manager und Politiker Dr. hc. Thomas Sattelberger sowie der Organisationssoziologe Prof. Dr. Stefan Kühl wiesen beide auf grundsätzliche transferrelevante Weichenstellungen und Spannungsfelder sowie den daraus folgenden dringenden Handlungsbedarf hin. Carolin Alexander - diesjährige Preisträgerin des DGWF Reisestipendiums - hat einen Einblick in ihre Überlegungen zu einer begriffsgeschichtlichen Problematisierung des Begriffs „Transferorientierung“ gegeben und eine Lesart einer relationslogischen Deutung präsentiert. Den Perspektivwechsel von Problemorientierung zur Lösungsorientierung ermöglichte der lebhafteste Vortrag vom Trainer, Berater und Autor Ralf Besser. Er zeigte auf, wie man ganz praktisch stabile Systeme in Bewegung setzen und zur Veränderung führen kann. Besser richtete den Blick der Tagungsteilnehmenden auf das lernende Individuum und seine Lernmotivation, die als wichtigster Hebel im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden werden kann.

Die Präsentationen der Vortragenden sowie der Hauptredner_innen werden allen auf der DGWF-Website zur Verfügung gestellt. Außerdem ist es geplant, alle Beiträge in einem Tagungsband zusammenzufassen und auf der Website der DGWF als Download bereitzustellen.

Insgesamt bot die Technische Hochschule Köln ausreichend Räume und Möglichkeiten zur Diskussion in und um die Beiträge. Die Räume der Bildungswerkstatt ermöglichten einen informellen Austausch unter den Tagungsteilnehmenden. Einen zusätzlichen Kommunikationskanal boten die sozialen Netzwerke. Auf der großen Leinwand der Bildungswerkstatt konnte man unmittelbare Feedbacks, Kommentare, Zitate, Kritiken, Danksagungen u.v.m. live lesen und in die parallel stattfindenden Gespräche einbringen. Ganz besonders kann das vielfältige, aufregende und sehr gut organisierte Rahmenprogramm gewürdigt werden. Es wurde hervorragend sowohl für das leibliche Wohl als auch für die Unterhaltung gesorgt. Außerdem wurden die Teilnehmenden schon jetzt herzlich zur nächsten DGWF Tagung 2019 eingeladen, die an der Universität Ulm stattfinden wird.

Autorin

Dr. Anna Shkonda
anna.shkonda@ovgu.de

Termine

27. Februar bis 01. März 2019

BAG WIWA Jahrestagung

„Alter schafft Wissen – Forschendes Lernen und Citizen Science in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer“
Westfälische Wilhelms-Universität Münster – Kontaktstelle Studium im Alter, Münster/Westfalen

09. bis 10. Mai 2019

AG-E Frühjahrstagung

„Netzwerke – Cluster – Kooperationen. Dynamiken und Strategien im Wissenschaftssystem für innovative Weiterbildungskonzepte nutzen“
Hochschule Osnabrück

28. Februar bis 3. März 2019

ESREA Network on Life History and Biography

„Artful language and narratives of adult learning“
Bergen, Norway

16. bis 18. Mai 2019

4th Conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education

„Adult Education and Learning Policy in a World Risk Society“
Prague, Czech Republic

20. bis 22. März 2019

14. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2019 (GfHf)

„Transformation der Gesellschaft – Transformation der Wissenschaft – Wissensproduktion und Wissenschaftskommunikation in einer sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt“
Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg

18. bis 20. September 2019

DGWF-Jahrestagung

Universität Ulm

12. bis 13. April 2019

AG Forschung

Otto-von-Guericke Universität, Magdeburg

25. bis 27. September 2019

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung

„Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Autorenverzeichnis

Autor_innen der Beiträge

Julietta Adorno, M.A.
adorno@uni-hildesheim.de

Prof. Dr.-Ing. Hermann Schumacher
hermann.schumacher@uni-ulm.de

Carolin Alexander, M.A.
carolin.alexander@hu-berlin.de

Dr. Anna Shkonda
anna.shkonda@ovgu.de

Dr. Nina Basedahl
Nina.Basedahl@euro-fh.de

Mareike Strenger
Mareike.Strenger@euro-fh.de

Univ.-Prof. Dr.-Ing. Fritz Berner
fritz.berner@ibl.uni-stuttgart.de

Anna Traus, M.A.
trausan@uni-hildesheim.de

Thomas Bigga, Dipl.-Ing.
ibl@ibl.uni-stuttgart.de

Jun.-Prof. Dr. Pierre Tulowitzki
tulowitzki@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

Oliver B. T. Franken, M.A.
franken@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Gernot Graeßner
gernot.graessner@t-online.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Dr. Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Michael Krüger
krueger@ph-ludwigsburg.de

Ursula Müller, Dipl.-Soz., MBA
ursula.mueller@hft-stuttgart.de

Sebastian Scharpf, Dipl.-Wirt.-Ing.
sebastian.scharpf@ibl.uni-stuttgart.de

Dr. Mandy Schulze
Mandy.Schulze@vdivde-it.de

Aktuelle Hefte

1|2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2|2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2|2016

Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung

1|2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2|2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2018

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2018

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vorschau

1|2019

Formate der Hochschulweiterbildung

2|2019

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung



Layout + Bestellung

Sebastian Ruf, M.A.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0

E-Mail: zhwb-bestellung@dgwf.net



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859