


KOOPERATIVE GESTALTUNG ALS ELEMENT DER THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG IN DER WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG



Christine Bauhofer, Henning Klaffke, Sönke Knutzen (Hrsg.)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



TUHH
Technische Universität Hamburg

CONTINUING
@>>>TUHH

Kooperative Gestaltung als Element der Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

**Christine Bauhofer, Henning Klaffke, Sönke Knutzen
(Hrsg.)**



**Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung -
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.**

Impressum

DOI: 10.15480/882.2845

urn:nbn:de:gbv:830-882.0100041

Texte: TUHH
Umschlag: TUHH ITBH
Verlag: Technische Universität Hamburg
Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik
Am Irrgarten 3-9
21073 Hamburg
itbh@tuhh.de
Druck: epubli ein Service der neopubli GmbH, Berlin

Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Einführung: Kooperative Gestaltung als Element der Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....4	
<i>Bauhofer, Christine; Klaffke, Henning; Knutzen, Sönke</i>	
Kooperative Bildungsarrangements zwischen verschiedenen Bildungssystemen im Sozial- und Gesundheitsbereich.....23	
<i>Kriegel, Michael</i>	
Kooperationsbeziehungen für den Weiterbildungsmasterstudiengang Master of Education Berufliche Bildung zwischen HIBB und TUHH - Innovation durch Kooperation.....36	
<i>Hägele, Thomas</i>	
Die Universität im Austausch mit Wirtschaft und Zivilgesellschaft – Formate zur Anbahnung von Transfer- und Trainingsprojekten.....56	
<i>Juhnke, Julia; Jankowski, Damaris; Lengsfeld, Stephan; Krossing, Ingo</i>	
Wissenschaftliche Weiterbildung im Innovations-projekt – Ein neues Format für einen kooperativen Wissens- und Technologietransfer.....70	
<i>Schwenke, Eilika; Herstatt, Cornelius</i>	
Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung: Mit dem Prinzip des Forschenden Lernens und neuem Rollenverständnis zu mehr Arbeitsmarktrelevanz.....89	
<i>Sieben, Heiko; Bauhofer, Christine; Knutzen, Sönke</i>	
STUDICA – Studieren à la carte als individualisiertes Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung für Berufserfahrene.....107	
<i>Slomski, Ruth</i>	
Wissenschaftliche Weiterbildung als Umsetzung gemeinsamer Lernziele: Das Beispiel ContinuING@TUHH.....119	
<i>Kahl, Cara H.; Bauhofer, Christine; Klaffke, Henning; Knutzen, Sönke</i>	

Einführung: Kooperative Gestaltung als Element der Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bauhofer, Christine; Klaffke, Henning; Knutzen, Sönke

1. Ziel und Zielgruppen des Sammelwerks

Ziel dieses Sammelwerks ist es, die Chancen kooperativer Bildungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung anhand einiger Good-Practice-Beispiele darzustellen. Dafür werden mehrere Aspekte einer kooperativen Gestaltung beleuchtet, die von einer Zusammenarbeit mit institutionellen Partnern bis zu individuellen Personen reichen und inhaltlich stets die Verzahnung von Theorie und Praxis zum Ziel haben.

Für die wissenschaftliche Weiterbildung, deren Zielgruppen Berufstätige und ggf. die beschäftigenden Unternehmen sind, stellt die Vielfalt der individuellen Bedürfnisse und Interessen eine Herausforderung dar [1], [2]. Dazu kommt das Gebot der Kostendeckung des Angebots durch Teilnehmendengebühren [vgl. z.B. 3], das eine besondere Sorgfalt bzgl. einer bedarfsorientierten Konzeption solcher Bildungsangebote erforderlich macht. Schlüssel dafür kann eine Gestaltung in direkter Kooperation der beteiligten Zielgruppen sein. In Projekt Continuing@TUHH entwickelt die Technische Universität Hamburg neue Formate für die wissenschaftliche Weiterbildung, die eine individualisierte, forschungsprojektbasierte Weiterbildung ermöglichen. Für deren Gestaltung ist eine Kooperation auf mehreren Ebenen tragendes Element und besondere Herausforderung.

Ansätze zur kooperativen Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung finden sich auch in anderen Projekten innerhalb und außerhalb des Bund-Länder-Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Im Juni 2016 fand daher an der Technischen Universität in Hamburg ein Workshop statt, auf dem innovative Konzepte und Erfahrungen vorgestellt und Herausforderungen und Lösungsansätze diskutiert wurden. Die einzelnen Beiträge finden sich anschließend hier dargestellt, ergänzt

um weitere Beiträge, welche die konkreten Ansätze des Continuing@TUHH Projekts vervollständigen.

Damit soll das vorliegende Buch hochschulischen Weiterbildungsanbietern Anregung und Orientierung zur Thematik einer kooperativen Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung bieten und die Möglichkeit, Anknüpfung an eigene Erfahrungen und Ansatzpunkte für die eigene Tätigkeit zu finden.

An dieser Stelle danken die Herausgeber allen Autorinnen und Autoren für Ihr großes Interesse und Engagement in der Zusammenarbeit.

Diese Arbeit wird im Projekt „Continuing@TUHH - Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Grundlage für die individuelle wissenschaftliche Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren“ seit 1. August 2014 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung: Möglichkeiten und Herausforderungen

Die Erkenntnis, dass eine Erstausbildung mitunter nicht Garant für eine Beschäftigung in einer sich schnell verändernden Arbeitswelt und Gesellschaft ist, verdeutlicht die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens, welches unseren Lebenslauf bis ins hohe Alter begleitet. Dass alle Erwerbstätigen von dieser Entwicklung betroffen sind, wird durch den Umstand deutlich, dass selbst in der persönlichen Lebensplanung von Akademikern die wissenschaftliche Weiterbildung eine zunehmend wichtige Rolle einnimmt und insbesondere für die berufliche Karriere fast unabdingbar geworden ist. Dabei beinhaltet „wissenschaftliche Weiterbildung ... jede Form der wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Lehre und Qualifizierung an Hochschulen, die dazu beiträgt, Wissenschaft und Forschung sowie die zugrundeliegenden wissenschaftlichen Methoden zu vermitteln. Sie grenzt sich von Studium und Lehre dadurch ab, dass sie das Angebot auf beruflich Qualifizierte konzentriert“ [4: 1].

Einigkeit besteht auch darüber, dass wissenschaftliche Erkenntnisse für Wirtschaft und Industrie eine immer wichtigere Rolle spielen – um als Unternehmen innovativ und (global) wettbewerbsfähig zu bleiben – und dass sie sogar zunehmend weitere Berufsfelder prägen [5]. Auch dafür kann die wissenschaftliche Weiterbildung mit einem zielgruppen- und bedarfsgerechten Angebot einen besonderen Beitrag leisten, bietet sie doch einen Wissenstransfer „über die Köpfe“. Schlüssel für die Entwicklung bedarfsgerechter (und vollkostenfinanzierter) Angebote kann eine Gestaltung in direkter Kooperation der beteiligten Stakeholder sein. Auf diese Weise wird die wissenschaftliche Weiterbildung eines der zentralen Handlungsfelder für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaft [6].

Für die Hochschulen liegt der Reiz eines Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung daher in Formaten, die zu neuen Formen der Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Industrie führen, liefern diese doch einen Zugang zu aktuellen Fragen der „Praxis“ und vor allem die Möglichkeit, Forschungsergebnisse in die Anwendung zu überführen. Mit dem Blick des Erfahrungshintergrunds externer Kooperationspartner können sich gleichzeitig neue Perspektiven auf die eigene Forschungsarbeit ergeben. Als „gemeinsame Arbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen“ eröffnet die wissenschaftliche Weiterbildung auch die Möglichkeit, neues Wissen zu produzieren [7].

Im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung, der sogenannten Quartären Bildung, liegt die Herausforderung darin, eine Balance zwischen gesellschaftlichen („Citizenship“) und arbeitsmarktbezogenen („Employability“) Anforderungen und den Bedürfnissen des Individuums [1], [2] zu finden. Hochschulen sind nicht zuletzt aufgrund des Bologna-Prozesses dazu aufgefordert, ihre Angebotsstrukturen auf eine heterogener werdende Klientel auszurichten. Aufgrund des vielzitierten Fachkräftemangels als Begleiterscheinung des demografischen Wandels bedarf es zukünftig einer vielfältigen Angebotsstruktur mit flexiblen und individuellen Lernwegen. Je unterschiedlicher die Studierenden sind, „desto notwendiger werden Strukturen, die ihnen ein ihren zeitlichen Beschränkungen und beruflichen Vorerfahrungen“ entsprechendes Studium ermöglichen [8: 9]. Das bedingt Anpassungen bei

den Studienangeboten, bei der Studienorganisation und bei den Studienformaten.

Anhand der Wahl des Weiterbildungsformates und des Curriculums können Hochschulen eine Positionierung vornehmen und ihr Angebot entsprechend ausrichten. Die bisherige Planungslogik bei Studiengängen ist - insbesondere mit Blick auf das Bologna-Ziel der Arbeitsmarktrelevanz („Employability“) - „durch einen Prozess zu ersetzen, der unter Beachtung wissenschaftlicher Standards stark an Kunden- und Marktbedürfnissen orientiert ist“ [9: 20]. Dabei bedarf „die Verknüpfung von akademischer Hochschulbildung mit arbeitsmarktrelevanten Zielen und Kompetenzen“ „eines Reflexions- und Aushandlungsprozesses zwischen den relevanten Akteuren inner- wie außerhalb der Hochschulen wie Lehrende, Verwaltung oder Arbeitgeber“ [10: 3].

Dafür empfehlen sich grundsätzlich eine partizipative bzw. kooperative Curriculumsentwicklung, bei der die Perspektive der Zielgruppe, der Leitungen der betreffenden Hochschulinstitute und der Verantwortlichen der Kooperationsunternehmen berücksichtigt werden, sowie eine entsprechende Wettbewerbsanalyse [11].

3. Verzahnung von Theorie und Praxis

Für die HRK [10: 4] „bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung“ den roten Faden eines an Employability (i.S. einer Beschäftigungsbefähigung) ausgerichteten Studienangebots. Dies wird auch dem häufig geäußerten Wunsch der Wirtschaft nach mehr Praxisnähe in der Weiterbildung gerecht. Hochschulen stehen somit vor der Herausforderung, den Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen, damit Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung gleichzeitig wissenschaftsorientiert und praxisrelevant sein können.

Faulstich weist bereits 2006 auf die Problematik der Bedarfsorientierung hin: „Bedarf ist nicht exakt bestimmbar und es gibt kein Instrumentarium, mit dem er empirisch-analytisch eindeutig feststellbar wäre. Es geht (...) um Einschätzung und Bewertungen.“ [12: 60] Insofern ist ein kooperativer Gestaltungsansatz bzw. die Partizipation von Lernenden und von

Unternehmensverantwortlichen in der Weiterbildung vielversprechend, um den Anspruch einer Bedarfsorientierung zu erfüllen.

Tatsächlich liegt in der Gewährleistung der Verzahnung von Theorie und Praxis sowohl für die Hochschul- als auch für die Unternehmensseite ein wesentliches Motiv, Kooperationen miteinander einzugehen [13]. Erfahrungen dazu gibt es vorwiegend aus dem Bereich des dualen Studiums, dessen Idee es ist, Studienangebote nicht nur organisatorisch, sondern auch curricular zu verzahnen [14].

Aus didaktischer Sicht ist es bedeutsam, berufserfahrene Weiterbildungsstudierende in ihrer Expertise für die berufliche Praxis wahrzunehmen und wissenschaftliche und berufliche Fach- und Handlungslogik in konstruktiver Weise aufeinander zu beziehen [15] [16]. In diesem Anspruch ähneln Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung denen der beruflichen Bildung. Dafür bedarf es einer Didaktik und einer Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die den Bezug zwischen Arbeitsplatz und Forschung bzw. Wissenschaft herstellen können.

So werden auch in vielen Projekten des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ neue Varianten der Verzahnung von Theorie und Praxis entwickelt und untersucht [16], wobei von den einzelnen Projekten durchaus sehr unterschiedliche Ansätze verfolgt werden. Ein besonderes didaktisches Modell der Theorie-Praxis-Verzahnung stellt in diesem Kontext das Work-Based-Learning (WBL) dar, das im angelsächsischen Raum (insbesondere GB) bereits gut erprobt ist und das in letzter Zeit auch für einige deutsche Hochschulen als Referenz dient [17] [18].

Der kooperative Ansatz des WBL sieht in (bestehenden oder zukünftigen) Anforderungen des Arbeitsplatzes den Ausgangspunkt individuell ausgehandelter akademischer Lernwege, die keinem festgelegten Curriculum folgen und die damit konkrete Relevanz für die Arbeit erhalten. Mit realen forschungsorientierten On-the-job-Projekten als zentralen Elementen der Weiterbildung wird der Arbeitsplatz auch gleichzeitig als Lernort eingebunden. Auf diese Weise werden die Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz miteinander verbunden bzw. hochschulische und berufliche Erfahrungs-, Wissens- und Lernwelten, kurz: Theorie und Praxis,

verzahnt. Relevante Ziele der Kompetenzentwicklung in WBL-Formaten liegen stets auch in der Förderung von Reflexionsfähigkeit und Selbstverantwortung bzw. Selbstorganisation des Lernens. Auch dadurch werden Lernen und Arbeit immer wieder miteinander in Bezug gesetzt [16]. Gleichzeitig erfüllt WBL damit die Ziele der Bologna-Grundkonzeption, welche die Lernenden zentriert in den Blick nimmt.

4. Einordnung zu Kooperation und kooperativer Gestaltung

Bei Maschwitz [13] findet sich eine grundlegende und umfassende Betrachtung zu Systematisierungsansätzen von Kooperationen, sowie speziell zum Management von Kooperationen im Zuge der Programmentwicklung weiterbildender Studienangebote. Kooperationen werden hier als freiwillige Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren beschrieben, welche zum Ziel hat, gemeinsame Interessen zu unterstützen oder eine ganz konkrete Aufgabe gemeinsam umzusetzen. Von Bedeutung ist, dass sich daraus für alle Kooperationspartnerinnen und -partner ein Nutzen im Sinne einer „Win-Win“ Situation ergibt.

Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen können nach zahlreichen unterschiedlichen Dimensionen klassifiziert werden, welche auf ganz unterschiedliche Quellen und Ansätze zurückgehen [13: 51]. Zudem lassen sich Kooperationen weiteren Kriterien, etwa den unterschiedlichen Phasen des Programmentwicklungsprozesses zuordnen [13: 99]. Ergänzend dazu werden Aspekte beschrieben, mit denen unterschiedliche Formen der Kooperation charakterisiert werden können [19] [20]. Aus diesen Aufstellungen wird die Komplexität kooperativer Ansätze deutlich.

Für diesen Band erscheint eine Strukturierung nach diesen Kriterien allerdings nicht zielführend. Im Mittelpunkt des Interesses stehen im Folgenden vielmehr die konkreten Aspekte für die Verzahnung von Theorie und Praxis, wie sie Gegenstand der kooperativen Gestaltung von Studienangeboten in ausgewählten Beiträgen und Projekten waren oder sind. Weitgehend gemeinsam sind allen unten näher beschriebenen Projekten die Ziele der Kooperation: die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten, welche dem Bedarf entsprechen und für den Arbeits-

markt relevant sind. Somit ist die gemeinsame Entwicklung der Studienangebote einerseits das Objekt der Kooperation [21], andererseits kann darin gleichzeitig eine Form bzw. Strategie des Bildungsmarketings gesehen werden.

Einer Klassifizierung nach den Gründen für Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung folgend, liegt das übergeordnete Interesse für die Zusammenarbeit mit Partnern aus der Praxis (Unternehmen, Verbände, Behörden, außeruniversitäre Bildungsträger, etc.) hier somit auf inhaltlich-fachlicher Ebene [22] sowie auf wirtschaftlicher Ebene (Zugang zu den Zielgruppen). Außerdem spielen ggf. Aspekte auf bildungspolitischer Ebene (z.B. Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung) eine Rolle. Gemeinsam ist allen unten beschriebenen Beispielen weiterhin erstens, dass ihnen strategische Entscheidungen im Vorfeld der Entwicklung zu Grunde liegen [13]. Zweitens handelt es sich jeweils um Kooperationen einer „hohen Intensität“, d.h. mit hohem Ressourcenaufwand ggf. bei allen beteiligten Partnern [13].

In den unten folgenden Beispielen des vorliegenden Bandes stehen demnach ausschließlich hochschulexterne Kooperation der Projekte im Fokus, insbesondere die späteren Kundinnen und Kunden der Weiterbildung – Unternehmen bzw. Organisationen und die individuellen Weiterbildungsinteressierten. Der Vollständigkeit halber sei gesagt, dass für die Entwicklung und Implementierung erfolgreicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen auch interne Anspruchsgruppen eine Rolle spielen und ggf. in eine Zusammenarbeit einzubeziehen sind, wie in der folgenden Übersicht skizziert. So ist beispielweise eine Orientierung auch am Interesse der Hochschullehrenden notwendig [7].

	extern	intern
Institutionelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unternehmen ▪ Hochschulen/ andere Projekte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hochschulleitung ▪ Hochschullehrende ▪ Verwaltung
Individuelle Ebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterbildungsteilnehmende 	

5. Wissenschaftliche Weiterbildung an der Technischen Universität Hamburg (TUHH)

Als Initiatorin des Austausches zur kooperativen Gestaltung weiterbildender Studienangebote hat die TUHH dessen Konzeption aus den Eckdaten ihres eigenen Konzepts abgeleitet. Das Weiterbildungskonzept der TUHH wird daher an dieser Stelle skizziert.

Seit ihrer Gründung im Jahr 1978 verfolgt die TUHH zukunftsweisende Ansätze in Forschung, Lehre und Technologietransfer und sieht sich dem Prinzip der Forschungspriorität verpflichtet. Sie bündelt ihre Forschungsexpertise in den Kompetenzfeldern Green Technologies, Life Science Technologies und Aviation and Maritime Systems, zu denen derzeit 64 Institute in neun ausgewiesenen thematischen Schwerpunkten forschen. Mit dem im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF geförderten Projekt CONTINUING@TUHH verfolgt die TUHH das Ziel, individuelle (vorrangig kleinformatige) Weiterbildungsangebote für Berufserfahrene aus technischen Berufsfeldern zu entwickeln und zu etablieren. Dabei sind Weiterbildungsformate auf der Grundlage forschungsprojektbasierter und/oder arbeitsplatznaher realer Projekte strukturgebend. Projekte in Forschungskooperation mit Unternehmen der Wirtschaft und Industrie bilden die passende Grundlage für die individualisierten Weiterbildungsformate.

Wesentliche Eckdaten des Konzepts sind die folgenden:

1. Erstens zielt die Entwicklung grundsätzlich darauf ab, Teilnehmenden projektbasiertes Studieren an eigenen Fragestellungen aus ihrem Arbeitskontext zu ermöglichen. Die individuelle Betreuung dieser Projekte wird in passenden Instituten der TUHH geleistet.

2. Zweitens sind eine Lernberatung und Lernbegleitung Kern des Angebots, welche Kompetenzen erfassen und auf Basis des gewünschten Qualifikationsprofils eine individuell zugeschnittene Weiterbildung empfehlen sowie die Kompetenzentwicklung ermöglichen. Die Lernergebnisse dafür werden mit Teilnehmenden und unternehmensseitig Verantwortlichen ausgehandelt und gemeinsam vereinbart.

3. Drittens wird durch das Lernen an den Lernorten Universität, virtuelle Lernplattform und Arbeitsplatz im Unternehmen ein direkter Praxisbezug zu realen Arbeitssituationen geschaffen und damit sowohl der Transfer des Gelernten erleichtert als auch die Relevanz der Weiterbildung für die Zielgruppe garantiert.

Bzgl. der Didaktik bezieht sich Continuing@TUHH auf die Konzepte des Work-Based-Learnings (WBL) und des Forschenden Lernens. Mit aktuellen Fragestellungen aus dem betrieblichen Kontext als Ausgangspunkt der Weiterbildung soll auch der Wissens- und Technologietransfer zwischen Industrie und Hochschule intensiviert werden. Der kontinuierliche Wechsel der Lernorte - Hochschule und Arbeitsplatz, eingerahmt vom virtuellen Netzwerk - ermöglicht es, dass Theorie und Praxis fortlaufend zueinander in Beziehung gesetzt werden können [23]. Damit wird nochmal ersichtlich, dass eine kooperative Gestaltung durch Partizipation der Beteiligten grundlegender Bestandteil der Entwicklung der Weiterbildungsformate ist.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden so gezielt Kooperationen zwischen Universität und Wirtschaft genutzt, um Innovationen zu unterstützen [24]. Dafür arbeitet die TUHH mit ihrer Tochtergesellschaft Tutech Innovation GmbH zusammen, die den Technologie- und Wissenstransfer seit 25 Jahren organisiert und deren Kooperationsnetzwerk als

Ausgangspunkt für die Entwicklung und letztlich auch für das Bildungsmarketing dient.

6. Kooperative Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung: Zu den Beiträgen

Aus den dargestellten konzeptionellen Eckdaten von Continuing@TUHH ergibt sich das Interesse an den innovativen Ansätzen und Erfahrungen anderer Hochschulen und Projekte innerhalb und außerhalb des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Sie stellen allesamt Varianten einer kooperativen Angebotsgestaltung dar, die unterschiedliche Gestaltungsfelder der Verzahnung von Theorie und Praxis fokussieren. Diesen Gestaltungsfeldern ist ein Bezug zum pädagogischen Konzept des Work-Based-Learnings gemeinsam, das Arbeitsprozesse und den Arbeitsplatz als Lernort berücksichtigt und als transferorientiertes Format gelten kann.

Folgende Übersicht gibt Aufschluss darüber, welche Handlungsfelder und Aspekte der kooperativen Gestaltung für eine Theorie-Praxis-Verzahnung in den einzelnen Beiträgen dargestellt werden. In den Beiträgen konkret behandelte Aspekte sind blau hervorgehoben. Gestaltungsmerkmale, die in den Projekten ebenfalls eine Rolle spielen, sind hellblau hinterlegt. Diese Einordnung beruht auf der Einschätzung der Autorin und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Beitrag	Gestaltung der Lernprozesse							Bildungsmarketing
	individueller Studienverlauf	Anrechnung/Anerkennung	Reflexion u. Austausch	Curriculum	Lernorte	Projekt	Arbeitsprozesse	
Kriegel „BEST WSG“		x		x	x			
Hägele TUHH		x	x		x		x	x
Juhnke <i>et al.</i> "FAST"	x					x		x
Schwenke <i>et al.</i> "Continuing@TUHH"	x		x			x		
Sieben <i>et al.</i> "Continuing@TUHH"	x		x		x	x		
Slomski "STUDICA"	x		x				x	
Kahl <i>et al.</i> "Continuing@TUHH"	x		x	x				
Alexander <i>et al.</i> "iInno"					x	x	x	

Abbildung 1 Gestaltungsfelder und Aspekte der Verzahnung von Theorie und Praxis in den einzelnen Beiträgen.

Im Folgenden werden die Beiträge kurz vorgestellt.

1. Michael Kriegel („BEST WSG“, Fachhochschule der Diakonie Bielefeld) stellt in seinem Beitrag das Modellprojekt „Kooperative Curriculumsentwicklung“ als exemplarisches Beispiel kooperativer Bildungsarrangements vor. Dieses Modell wurde an der Fachhochschule der Diakonie entwickelt und als neues Verfahren zur Entwicklung neuer Studienangebote an der Hochschule implementiert. Er beschreibt eine bildungsbereichsübergreifende Kooperation, die es erlaubt, akademische und berufliche Bildung zu verzahnen, indem berufliche Weiterbildungsinstitutionen, Fachschulen und Sozialunternehmen und ihre Sichtweisen in die Gestaltung einbezogen werden. Im Ergebnis werden Arbeits- und Lernorte sowie Hochschulangebote mit den Personalentwicklungsstrategien der Unternehmen systematisch verknüpft. Gleichzeitig geht der Autor darauf ein, dass „durch die Kooperation verschiedene System- und Funktionslogiken aufeinandertreffen, die einerseits Irritationen auslösen, andererseits aber auch synergiebringend genutzt werden können“.

2. Auch im Beitrag von Thomas Hägele (Technische Universität Hamburg) geht es um die kooperative Entwicklung eines Curriculums, konkret für einen innovativen, berufspraktisch orientierten weiterbildenden Masterstudiengang für das Berufsschullehramt (Lehramtstyp 5 KMK). Für die Zielgruppe von Ingenieurinnen und Ingenieuren, Meisterinnen und Technikern werden Möglichkeiten für die Anrechnung geschaffen. In der engen Zusammenarbeit mit berufsbildenden außeruniversitären Einrichtungen und Behörden gelingen die Felderschließung sowie die Verbindung mit dem Lernort Schule, außerdem die Bereitstellung von Finanzierung und Teilnehmendenkontingenten. Gemeinsam mit dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) sollen verlässliche Karrierepfade aufgezeigt werden.

3. Im Projekt „Freiburg Academy of Science and Technology - FAST“ wurde an der Universität Freiburg das kleinformatische sog. „Training-on-

the-Project“ (ToP) entwickelt. Dieses wird jeweils passgenau erstellt und setzt auf Lernprozesse im Kontext der gemeinsamen Arbeit an Forschungsthemen. Julia Juhnke, Damaris Jankowski, Stephan Lengsfeld und Ingo Krossing gehen darauf ein, wie FAST sein Dienstleistungsportfolio weiter entwickelt, und stellen innovative Transferformate vor, die den Dialog zwischen Universität, Wirtschaft und Zivilgesellschaft fördern. Damit unterstützen sie nicht nur die Anbahnung von Transfer- und Trainingsprojekten, sondern haben letztlich auch weitreichenden Einfluss auf die Entstehung neuer Ideen, Inventionen und Innovationen. In einem umfangreichen Netzwerk aus Unternehmen, Institutionen und Verbänden entstehen wechselseitige Austauschprozesse im Sinne eines wechselseitigen Wissens- und Technologietransfers.

4. Eilika Schwenke und Cornelius Herstatt (Technische Universität Hamburg) diskutieren das Format „Gastwissenschaftler“ des Continuing@TUHH Konzepts als neues Format mit dem zusätzlichen – expliziten - Ziel eines kooperativen Wissens- und Technologietransfers. Aus der Perspektive des Technologie- und Innovationsmanagements sehen sie die Möglichkeit eines beidseitigen Wissenstransfers durch die Verbindung von Weiterbildung und Forschungsprojekten. Mit einem qualitativen Ansatz werten die Autoren Daten aus, die im Rahmen einer Aktionsforschung in einem Kooperationsprojekt der Technischen Universität Hamburg in den Jahren 2015-2016 erhoben wurden. Es werden Motivation sowie spezifischer Nutzen für die beteiligten Personen beider Seiten untersucht, ebenso Erfolgsfaktoren für die Durchführung des Formats untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass in diesem Format sowohl Mitarbeitende der Industrie als auch der Universität profitieren. Insbesondere der Selbstreflexion, die als beidseitiger Lernprozess integriert wird, wird Potential für einen nachhaltigen Wissenstransfer zugeschrieben.

5. Heiko Sieben stellt dar, wie in den kleinformatischen Studienangeboten des Continuing@TUHH Projekts individuelle Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden. Die sog. Gastwissenschaftler bekommen die Möglichkeit ihren Lernprozess im Arbeitsrhythmus der Institute selbst zu steuern, indem sie aktuelle Herausforderungen ihres Arbeitsplatzes im Rahmen

von Praxis- und Forschungsprojekten analysieren und Handlungsoptionen für ihren Arbeitsalltag generieren. Mit dem didaktischen Prinzip des Forschenden Lernens und einer partnerschaftlichen Lernbeziehung werden arbeitsmarktrelevante Formate in Kooperation gestaltet und die interne Personalentwicklung des Unternehmens sowie der der wissenschaftlich Mitarbeitenden der Hochschule unterstützt.

6. Im Beitrag von Ruth Slomski (Alanus Hochschule Alfter/Bonn) steht die kooperative Gestaltung der Weiterbildung auf den Ebenen von Unternehmen und Einzelpersonen im Vordergrund. Im Projekt „STUDICA – Studieren à la carte“ wird ein individualisiertes Studienmodell für berufs- und lebenserfahrene Menschen entwickelt, das ihnen unabhängig von ihren schulischen Zugangsvoraussetzungen individuelle Lernmenüs in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht. Dafür wurden bestehende Lehrveranstaltungen geöffnet und dafür zuvor einer handlungssystematischen Logik folgend neu „geordnet“ – und zwar entlang der Lernfragen und Themenfelder aus der beruflichen Praxis. Begleitend stehen Teilnehmenden Formate zur vertiefenden und begleitenden Reflexion des Gelernten zur Verfügung. In diesem Beitrag wird das Konzept von STUDICA vorgestellt und das Vorgehen dieser Lernbedarfserhebung in Kooperation mit Akteuren aus der jeweiligen beruflichen Praxis näher erläutert.

7. Cara Kahl et al. beziehen sich noch einmal auf das Projekt Continuing@TUHH an der Technischen Universität Hamburg und erläutern, wie dies individualisierte wissenschaftliche Weiterbildung als Umsetzung gemeinsamer Lernziele versteht. Herausfordernd bei der Umsetzung des Weiterbildungsformats ist die Integration von drei Perspektiven - Hochschule, Arbeitgeber, Teilnehmende - zu konsensuellen Weiterbildungszielen, die pro „Weiterbildungsauftrag“ neu zu bestimmen sind. Ein möglicher Umgang damit wird in diesem Beitrag vorgeschlagen: Mit einem sogenannten Verfahren zur Ermittlung des individuellen Qualifizierungspfads werden Maßnahmen zur Erarbeitung und Überprüfung gemeinsamer Weiterbildungsziele entwickelt. Auf der Grundlage dieser Ziele, die als Lernergebnisse formuliert und vereinbart werden, wird das individualisierte Weiterbildungscurriculum

bedarfsgerecht gestaltet. Die Kompetenzentwicklung einer Person wird in periodischen Vergleichen von Qualifikationsprofil (SOLL) und Kompetenzprofil (IST) aufgezeigt und reflektiert.

Zum Verbundprojekt „iLInno – informelles Lernen als Innovationsmotor“ der Bergischen Universität Wuppertal (<https://www.ilinno.uni-wuppertal.de/home.html>) liegt an dieser Stelle kein eigener Beitrag vor. Carolin Alexander, Peter Gust, Johannes Litz und Gabriele Molzberger stellten auf dem Workshop in Hamburg vor, wie eine arbeitsprozessintegrierte Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden von kleinen und mittleren Unternehmen der Metallbranche im Rahmen von Kleinstprojekten entwickelt und fallspezifisch erprobt wurde. Die Prinzipien betrieblicher Kompetenzentwicklung wurden anschließend in einen modularisierten Zertifikatskurs für Fach- und Führungskräfte überführt, der branchenübergreifend einsetzbar ist. Das Konzept basiert auf der Annahme, dass betriebliches Erfahrungswissen nicht linear vermittelt, sondern nur in gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozessen neu aufgebaut werden kann.

7. Ausblick: Gelingender Transfer

Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es, neueste wissenschaftliche Erkenntnisse für Wirtschaft und Industrie verfügbar zu machen - letztlich um einen Beitrag zu Innovation und wirtschaftlicher Entwicklung zu leisten in einer Gesellschaft, in der Wissen als wesentlicher Produktionsfaktor gelten kann. Von Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung scheint daher noch der Aspekt, dass sie für die Ermöglichung von Transferaktivitäten ganz allgemein eine relevante Akteurin sein kann. In seinem aktuellen Positionspapier zu Wissens- und Technologietransfer weist der Wissenschaftsrat darauf hin, dass Transfer von Ideen, Wissen und Technologie in die Wirtschaft und Gesellschaft eine Kernaufgabe und wesentliche Leistungsdimension wissenschaftlicher Einrichtungen ist [25]. Interessanterweise wird die wissenschaftliche Weiterbildung in den Wissens- und Transferstrategien der meisten Hochschulen dennoch bisher kaum berücksichtigt.

Dennoch kann sie gerade mit der Verzahnung von Theorie und Praxis und einer intensiven Zusammenarbeit von Wissenschaft und Wirtschaft

dazu beitragen, dass weiterbildende Studienangebote sich am konkreten Bedarf an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren, so dass relevante Kompetenzen wirksam aufgebaut werden können. Vor allem aber bildet die wissenschaftliche Weiterbildung so eine (weitere) Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, die den Wissens- und Technologietransfer zwischen beiden unterstützen kann.

Bei allen Chancen bleiben kooperative Bildungsprozesse voraussetzungsreich – vor allem durch die unterschiedlichen Kulturen, welche die Systeme Hochschule/Wissenschaft und Wirtschaft/Markt (bzw. andere Partner) prägen und nach deren Logik sie handeln (vgl. u.a. [24]). Daraus lässt sich auch die Forderung nach einer Professionalisierung des Managements von Kooperationen an Hochschulen ableiten [26]. Auch an dieser Stelle scheint eine Nähe der wissenschaftlichen Weiterbildung zu den Transferstellen der Hochschulen zielführend. Mitarbeitende von Einrichtungen des Technologietransfers fungieren bereits als Brücke zwischen Hochschulen und Wirtschaft und verfügen im Idealfall über eine doppelte Systembindung, indem sie beide Bedarfswelten kennen und als Übersetzer von Erwartungen fungieren können. Von großem Vorteil ist dabei, wenn sie über eigene Erfahrungen in der Wirtschaft bzw. Praxis verfügen [27]. Dementsprechend positioniert die Technische Universität Hamburg ihr Weiterbildungsangebot strategisch und organisatorisch in direkter Verbindung zu ihrer Strategie für den Wissens- und Technologietransfer, und das Projekt ContinUING@TUHH wird in Kooperation mit der für den Technologietransfer gegründeten Tochtergesellschaft Tutech Innovation GmbH entwickelt.

Für einen gelingenden Transfer gilt es auch, den Erfahrungsaustausch der Projekte bzw. Hochschulen zu transferorientierten Formaten und deren kooperativer Gestaltung weiterzuführen und weiterzuentwickeln, auch dies letztlich eine Form externer Kooperation – vielleicht mit dem interessanten Aspekt der sog. Coopetition, welche die Widersprüche in den Blick nimmt, die sich aus Kooperation bei gleichzeitiger Konkurrenz um ähnliche Zielgruppen auf Märkten ergeben [28] und auf die schon Arnold und Lehmann hingewiesen haben [29]. Der Hamburger Workshop [30] und der vorliegende Band sollen den Ausgangspunkt für weiteren Austausch und ein wachsendes Netzwerk bilden.

Literatur

[1] Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, W. u.a. (Hg., 2015). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Springer Verlag, Wiesbaden, p. 61-187.

[2] Wolter, A. und Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen") - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129787.

[3] § 6b HmbHG. <http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlr-HSchulG-HAV24P6b&doc.part=X&doc.origin=bs>, abgerufen am 14.10.2016.

[4] Göbel, S. und Tauer, J. (2014). Öffentliche Stellungnahme zum Entwurf des Unionsrahmens für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation. Wettbewerbsstelle der EU-Kommission: Ref.: HT. 618 – Consultation on the draft R&D&IFramework. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/universitaet_rostock_de.pdf.

[5] Quennet-Thielen, C. (2011). Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen. Motor für Innovationen in Deutschland. Konferenz der Financial Times Deutschland gehalten auf der Hochschulmanagement 2011, Berlin. https://www.bmbf.de/pub/reden/stqt_20111207.pdf.

[6] Remdisch, S. (2012). Das Runde muss ins Eckige: Strategien für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. in Tomaschek, N. (Hrsg.), University meets industry: Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten. p. 149-158. University Society Industry; Nr. 1. Waxmann, Münster.

[7] Wilkesmann, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 16, p. 269-281.

[8] Hanft, A. (2014). Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. In Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 13. Waxmann, Münster.

[9] Hanft, A., Wolter, A., Pellert, A. und Cendon, E. (Hrsg.). (2015). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg: Verlage Friedrich Schmücker GmbH.

[10] Hochschulrektorenkonferenz (2014). nexusImpulse: „Employability“. Von der Leerformel zum Leitziel. (Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Ausgabe 5, Januar 2014). Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf>.

[11] Schäfer, M. , Kriegel, M. und Hagemann, T. (Hrsg.). (2015). Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitsbereich. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. pp. 111 ff. Waxmann, Münster.

[12] Faulstich, P. (2006): Weiterbildung als Geschäftsfeld: Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. In: Hanft, A. (Hrsg.): Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Master Studiengang Bildungsmanagement. Oldenburg.

[13] Maschwitz, A. (2014). Universitäten unternehmen Kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. MV-Wissenschaft, Münster.

[14] Weiß, R. (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In Faßhauer, U. und Severing, E. (Hrsg.), Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung: duale Studiengänge in Theorie und Praxis. W. Bertelsmann, Bielefeld.

[15] Cendon, E., Mörth, A. und Pellert, A. (Hrsg.). (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen (Band 3). Waxmann, Münster. Abgerufen von <https://de.offene-hochschulen.de/fyls/2542/download file inline/>.

- [16] Cendon, E. (2017b). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Vol. 2/2017, p. 39–44. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-02-52.
- [17] Lester, S. und Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. Studies in Higher Education, Vol. 35 (5), p. 561–575. DOI: 10.1080/03075070903216635.
- [18] Hartmann, E. A. und Light, B. (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning, http://www.internationalmonitoring.com/research/trend_studies/work_based_learning.html, pp. 22 ff.
- [19] Maschwitz, A. und Arnold, M. (2017). Organisation und Gestaltung von Kooperationen: Herausforderungen und Chancen bei der Entwicklung von Studienangeboten und deren Verstetigung. In Arnold, M. [Hrsg.], Zawacki-Richter, O. [Hrsg.], Haubenreich, J. [Hrsg.], Rübken, H. [Hrsg.] und Götter, R. [Hrsg.]: Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Waxmann, Münster, New York - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-156536.
- [20] Maschwitz, A. (2017). Management von Kooperationen in Wissenschaft und Weiterbildung. Studienmaterial des MBA „Bildungs- und Wissenschaftsmanagement“ des Centers für Lebenslanges Lernen (C3L). Universität Oldenburg.
- [21] Maschwitz, A. (2014): Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge. In Nittel, D. [Hrsg.]; Tippelt, R. [Hrsg.] und Wahl, J. [Hrsg.]: Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens. 2014, III, 88 S. pp. 41-51. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100177.
- [22] Maschwitz, A. (2018): Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Beweggründe, Tendenzen und Ansätze der Professionalisierung. In Veröffentlichung im Jubiläumsband des Distance and Independent Studies Center (DISC).
- [23] Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V. und Schröder-Kralemann, A.-K. (Hrsg.). (2015). Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. pp 22 ff.

[24] Frank, A., Meyer-Guckel, V. und Schneider, C. (2007): Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen. Edition Stifterverband, Essen.

[25] Wissenschaftsrat (2016). Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier 2016, abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.pdf>.

[26] Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H. und Zink, F. (2014): Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung - In: Hochschule und Weiterbildung (2014) Vol. 1, p. 32-36. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103537.

[27] Kratzer, J., Haase, H. und Lautenschläger, A. (2010): Benchmarking deutscher Transferstellen. Transferpotenzial, Transferkapazitäten, Transferaktivitäten im deutschlandweiten Vergleich (Bericht 2009/2010). p. 17. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00022616/Bericht%20Benchmarking%20deutscher%20Transferstellen.pdf, abgerufen am 10.04.2018

[28] Bouncken, R. B., Gast, J., Kraus, S. und Marcel Bogers, M. Rev Manag Sci (2015) Vol. 9, p. 577. <https://doi.org/10.1007/s11846-015-0168-6>.

[29] Arnold, R. und Lehmann, B. (1996). Konkurrenz und Kooperation in der Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. H. 1, p. 20–23.

[30] Bauhofer, C. (2017). Workshop I. Kooperative Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung. In G. Kammasch, H. Klaffke & S. Knutzen (Hrsg.). Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Die Vielfalt der Wege zu technischer Bildung. Referate der 11. Ingenieurpädagogischen Regionaltagung 2016 (p. 328-337). Ingenieur-Pädagogische Wissensgesellschaft. URN: <http://tubdok.tub.tuhh.de/handle/11420/1397>.

Kooperative Bildungsarrangements zwischen verschiedenen Bildungssystemen im Sozial- und Gesundheitsbereich

Kriegel, Michael

Abstract

An vielen deutschen Hochschulen werden mittlerweile Arbeits- und Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander verknüpft. Kooperative Bildungsarrangements gewinnen zunehmend an Bedeutung, da sie die Übergänge und den Transfer von Theorie und Praxis erleichtern sollen. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesbildungsministeriums fördert diese Entwicklung – politisch und finanziell.

In seinem Beitrag stellt der Autor das Modellprojekt „Kooperative Curriculumsentwicklung“ als exemplarisches Beispiel kooperativer Bildungsarrangements vor. Das an der Fachhochschule der Diakonie entwickelte und implementierte Modell soll das bisherige Verfahren zur Entwicklung neuer Studienangebote an der Hochschule ersetzen. Es wird beschrieben, wie durch die Einbeziehung von Weiterbildungsinstitutionen, Fachschulen und Unternehmen die akademische und berufliche Bildung verzahnt werden kann. Gleichzeitig geht der Autor darauf ein, dass durch die Kooperation verschiedene System- und Funktionslogiken aufeinandertreffen, die einerseits Irritationen auslösen, andererseits aber auch synergiebringend genutzt werden können.

Einleitung

Das deutsche Hochschulsystem ist gegenwärtig einem grundlegenden Wandel ausgesetzt, der sich auf die originären hochschulischen Kernaufgaben wie Lehre und Forschung auswirkt [vgl. Wissenschaftsrat 2017: 7]. Hierzu gehört das sich verändernde Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung. So ist eine zunehmende Akademisierung der Berufs(aus)bildung zu beobachten und damit einhergehend die

Vermischung beruflicher und akademischer Bildung [Wanken und Schleiff 2012:1]. Dies wird wahlweise begrüßt, mit der Begründung, einem drohenden Fachkräftemangel hierzulande entgegenzuwirken [vgl. u.a. Wanka et al 2013] oder als „Akademisierungswahn“ [Nida-Rümelin, 2014] kritisiert und damit als bildungspolitische Fehlentwicklung klassifiziert [vgl. Elsholz 2015: 245]. In den Weiterbildungsgesetzen der Länder ist das Zusammenwirken verschiedener Bildungssysteme „zum Aufbau eines Systems lebensbegleitenden Lernens“ [WbG NRW 2000] längst verankert. In der Realität jedoch sind betriebliche und berufliche Bildung noch weitgehend entkoppelt von der Hochschulbildung organisiert [vgl. Maschwitz 2013: 137]. Das mag je nach Hochschultyp mal mehr und mal weniger zutreffen, betrifft aber in jedem Fall auch Fachhochschulen, die im Gegensatz zur klassischen Universität die Praxisorientierung und Anwendungsbezogenheit als inhärenten Bestandteil ihres Profils hervorheben. Im Zusammenwirken mit beruflicher Bildung stoßen auch sie auf Widersprüche, hervorgerufen durch unterschiedliche Funktions- und Bedeutungslogiken. Gleichwohl: Strategische Kooperationen zwischen Hochschule und beruflicher Bildung gewinnen zunehmend an Bedeutung, erfreulicherweise mit dem Anspruch, die Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu gestalten. Die kooperativen Bildungsarrangements sollen Übergänge und Anschlussmöglichkeiten erleichtern sowie den Transfer von Theorie und Praxis intensivieren.

Gefördert wird diese Entwicklung durch die Bund-Länder-Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, deren Ziel es u.a. ist, die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern und neues Wissen schnell in die Praxis zu transferieren [vgl. Wanka 2014: 3].

In diesem Kontext bewegt sich auch das oben erwähnte vom BMBF geförderte Verbundprojekt an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld und der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim. Unter dem Titel „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“ erforscht und entwickelt das Projekt seit 2011 neue Studienangebote für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten oder Quereinsteiger, u.a. mit dem Ziel, neue Kooperationsformen und Studienformate zu gestalten sowie Zugangswege

für nicht-traditionell Studierende zu konzipieren, zu erproben und zu implementieren [vgl. Schäfer, Kriegel, Hagemann 2014: 41). Zur Umsetzung vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit legt das Projekt seinen Fokus auf die Verzahnung hochschulischer und beruflicher Bildung mittels institutionalisierter Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschule, Institutionen der beruflichen Weiterbildung, Fachschulen und Sozialunternehmen im oben genannten Segment.

Kernbestandteil des BEST WSG-Projekts ist das gemeinsam mit der Fachhochschule der Diakonie entwickelte Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“, auf dessen Grundlage neue Studienangebote identifiziert, später konzipiert und schließlich umgesetzt werden. Ziel des Modells ist es, von dem herkömmlichen und von der Berufspraxis zumeist abgekoppelten Verfahren der Studiengangsentwicklung abzuweichen und stattdessen Expertinnen und Experten aus der beruflichen Weiterbildung, den Fachschulen und der Unternehmenspraxis von Beginn an einzubinden. Angefangen bei der Bedarfserhebung bis hin zur Handbucherstellung soll die Praxis gleichberechtigt an der Entwicklung neuer Studienangebote beteiligt werden. Um Irrtümern vorzubeugen: Das kooperative Verfahren ersetzt nicht die empirische Bedarfsforschung, Feldbeobachtung oder die wissenschaftliche Arbeit, sondern ergänzt sie in konzeptioneller Weise. Im Laufe der Zeit wurden weitergehende Themen, wie zum Beispiel die Sicherstellung der Qualitätsstandards außerhochschulischer Lehrveranstaltungen und Lernorte oder die Anerkennung gleichwertiger Programme in das Kooperationsmodell integriert.

Das Konzept

Das Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“ verfolgt bildungstheoretisch wie bildungspraktisch eine höhere Durchlässigkeit und Flexibilisierung auf zwei Ebenen: (1) zwischen Hochschule und anderen Bildungssystemen und (2) zwischen Hochschule und Praxisfeldern der sozialen und pflegerischen Arbeit. Es ist ein studienangebotsbezogenes Kooperationsmodell.

Den zielgerichteten Entwicklungsprozess des Modells haben zu Beginn folgende Akteure mitgestaltet:

- **Weiterbildungsinstitutionen** (namentlich die Bundesakademien der Freien Wohlfahrtspflege sowie eine regionale Bildungs- und Beratungsinstitution)
- **Sozialunternehmen** (u.a. die der Gesellschafter der Fachhochschule der Diakonie)
- **Fachschulen und Berufskollegs** (im Bereich Sozialpädagogik und Pflege)
- **Hochschullehrende** (Professorinnen und Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der FH der Diakonie)
- **Projektmitarbeitende** (der jeweils zuständigen Arbeitspakete)

Im Vorfeld der Modellgestaltung hat es mehrere Befragungswellen mit den Akteuren gegeben, insbesondere zu deren Einschätzung im Hinblick auf akademische Qualifizierungsbedarfe, Sicherung des Fachkräftebedarfs und der Personalentwicklung in den jeweiligen Unternehmen [vgl. Loerbroks und Schäfer 2013]. Die Ergebnisse haben viele Annahmen bestätigt. Beispielsweise hinsichtlich der strukturellen Barrieren eines Studiums als Berufstätige(r), die noch in vielen Teilen deutliche Trennung von akademischer und beruflicher Bildung, die Verschärfung des Fachkräftemangels im Sozial- und Gesundheitsbereich oder die kritische Haltung gegenüber der zunehmend geforderten Akademisierung im Pflegesektor. Die widerspiegelte Realität der Praxis hat die Dringlichkeit zum Ausdruck gebracht, neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Berufsfeld (Theorie und Praxis) zu entwickeln, welche neue Studienformate und praxisorientierte Methoden in der Lern- und Lehrgestaltung hervorbringen. Ein flankierendes Verfahren zur regelmäßigen Sondierung der hochschulischen Anrechnungs- und Anerkennungspraxis im Hinblick auf bereits erworbene (nicht-formale und informelle) Kompetenzen der Studierenden soll nicht nur die potenzielle Verkürzung der Studiendauer berücksichtigen, sondern auch dazu bei-

tragen, vorhandenes Wissen und Können sowie Fertigkeiten und Erfahrungswerte wahrzunehmen, aufzugreifen und anzurechnen. Dies betrifft sowohl die pauschale wie individuelle Anerkennung.

Die konzeptionelle und strukturelle Institutionalisierung des Modells „Kooperative Curriculumsentwicklung“ an der Fachhochschule der Diakonie erfolgte in drei parallel laufenden Handlungssträngen:

1. Gründung und Konstituierung eines Koordinierungskreises zwischen Hochschule und Weiterbildungsinstitutionen. Im Vordergrund dieses Gremiums stehen relevante Fragestellungen wie zum Beispiel: Wie müssen Studienangebote konzipiert und gestaltet sein, dass sie Raum lassen für außerhochschulisch erbrachte und anzuerkennende Lernleistungen? Welche Lehrmethoden und Inhalte können an außerhochschulischen Lernorten absolviert werden? Wie wird die wissenschaftliche Qualität von Lehre an außerhochschulischen Lernorten sichergestellt? Welche Studienformate eignen sich besonders für berufstätig Studierende? Zum letzten Aspekt fand ein Workshop statt, um niedrigschwellige Hochschul-Zugangsvoraussetzungen herauszuarbeiten und die Studierbarkeit heterogener Zielgruppen (z.B. Personen mit Familienpflichten oder Quereinsteiger) zu entwickeln.
2. Gründung und Konstituierung von Expertengruppen, deren Zusammensetzung aus ausgewählten Fach- und Führungskräften verschiedener Sozialunternehmen, Studienangebotsverantwortlichen der Hochschule und Projektmitarbeitenden besteht. In diesem Gremium bringt der Expertenkreis seine jeweilige fachliche und wissenschaftliche Expertise für die Entwicklung neuer Studienangebote ein. Er berät und begleitet das Projektteam bei der inhaltlichen und organisatorischen Konzeptionierung und unterstützt den systematischen Theorie-Praxis-Transfer.
3. Gründung und Konstituierung von Fachgruppen an der Hochschule, die sich aus dem Lehrpersonal zusammensetzen. Sie haben die Aufgabe die Wissenschaftlichkeit und Machbarkeit der vom Projekt konzipierten Studienangebote sicherzustellen. Sie

beraten und begleiten das Projekt bei Fragen der Studienorganisation, Modulhandbucharstellung und der Vorbereitung zur Akkreditierung.

[vgl. Schäfer, Kriegel, Hagemann 2015: 117]

Die Curriculums- und Studienangebotsentwicklung innerhalb dieser Gremien ist in der Regel in fünf Phasen unterteilt:

1. Bedarfserhebung und Analyse: Ermittlung von Kompetenzanforderungen im Feld und Zielgruppenbestimmung.
2. Konzeptentwicklung: Ausdifferenzierung der Kompetenzanforderungen, Erarbeitung von didaktisch/methodischen Szenarien.
3. Produktentwicklung: Er- und Überarbeitung des Modulhandbuchs und der Studienangebotsarchitektur, einschließlich notwendiger Relevanzprüfungen (Reflexionsschleifen) durch die Praxisexperten.
4. Verstetigung: Akkreditierung (falls erforderlich). Implementierung in das Regelangebot der Hochschule.
5. Evaluation: Bewertung und Begutachtung des Angebots, einschließlich eventueller Veränderungen, Ergänzungen, Verbesserungen etc.

[Kriegel 2016:61]

Die Phasen sind aufeinander aufbauend, transparent und lassen zu jeder Zeit Veränderungs- und Optimierungsoptionen zu.

Die Produkte

Mit dem Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“ hat das BEST WSG-Projekt drei berufsbegleitende Studiengänge (Bachelor Soziale Arbeit; Master Personalmanagement und Master Community Mental Health) sowie eine wissenschaftliche Zertifikatsreihe (Chronical Care)

und ein kumulativer Erprobungsdurchgang (Pilot) im Bereich Personalmanagement, welcher als Weiterbildung (ausgestattet mit CP) oder als Propädeutikum absolviert werden konnte.

Die besonderen Merkmale dieser Studienangebote sind:

- Gemeinsam erarbeitete Lehr- und Lerninhalte oder gegenseitige Anerkennung äquivalenter Module.
- Pauschale und individuelle Anrechnung von außerhochschulisch erbrachten Kompetenzen und Lernleistungen.
- Methodisch-didaktischer Mix aus wissenschaftlichem Arbeiten, erwachsenenbildnerischen Elementen und praktischen Fallstudien.
- Anwendung eines Kompetenzportfolios zur Sichtbarmachung selbstbestimmter Lerndarstellung.
- Mindestens zwei verschiedene Lernorte (Hochschule und Weiterbildung und/oder Berufskolleg und/oder Unternehmen).
- Heterogen zusammengesetzte Zielgruppen.
- Hybride Lernarrangements - E-Learning in Präsenzeinheiten (Blended-Learning).

Die Zusammenarbeit mit den externen Partnern (Aufgabe, Funktion, Zuständigkeit) ist in Form von Kooperations- oder Rahmenverträgen beziehungsweise sonstigen schriftlichen Vereinbarungen fixiert. Zur „Anrechnung außerhochschulischer Leistungen auf Studiengänge“ wurde von der Hochschule in Zusammenarbeit mit dem Projekt ein hochschuleigenes Handbuch erarbeitet und veröffentlicht [Sauer und Schäfer 2014]. Das Handbuch orientiert sich am Bildungskonzept einer „offenen“ Hochschule und dient als Grundlage für Studierende und Studienbewerber sowie für die Arbeit des Prüfungsausschusses.

Nach der Implementierung und teilweisen Evaluierung der vom Projekt konzipierten Studienangebote beabsichtigt die Fachhochschule der Diakonie im Rahmen der Neubewertung ihres Qualitätsmanagement-Systems nun das Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“ für die zukünftige Entwicklung neuer Studiengänge im QM-Handburch zu verankern.

In einer zweiten Entwicklungsstufe wird das Modell um ein bildungssystemübergreifendes Blended-Learning-Konzept erweitert. Dies soll dazu führen, dass der wechselseitige Interaktionsprozess zwischen den kooperierenden Bildungspartnern untereinander sowie zwischen den Lehrenden und Lernenden gefördert wird. Das setzt voraus, dass Hochschule und außerhochschulische Lernorte gleichermaßen technisch und mediendidaktisch unterstützt und befähigt werden, integriertes Lernen mithilfe von E-Learning-Komponenten gemeinsam anwenden zu können. Erste Ergebnisse werden noch vor Ende der Projektlaufzeit (2017) erwartet.

Das Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“ als eine Form kooperativer Bildungsarrangements wird seit seiner Entwicklung in unterschiedlicher Darstellungsweise und unterschiedlichen Kontexten präsentiert und reflektiert. Hierzu gehört die Auseinandersetzung und Weiterentwicklung mit den Kooperationspartnern selbst, aber auch das Reflektieren mit anderen Hochschulen und Bildungsstätten, wie zum Beispiel den Kolleginnen und Kollegen der TU Hamburg im Rahmen ihrer 11. Ingenieurpädagogischen Regionaltagung im Juni 2016 [vgl. Kammach, G., et al, 2016].

Resümee

Eine abschließende Bewertung über Umsetzbarkeit und Wirkkraft des vorgestellten Modellkonzepts steht noch aus. Allerdings lassen sich auch schon jetzt einige signifikante Erfahrungswerte im Zusammenspiel der am Modell beteiligten Akteure illustrieren.

Im Vordergrund der beschriebenen Kooperationsaktivitäten steht für alle Beteiligten der Wille, bildungssystemübergreifend zu agieren und zu gestalten. Ausgehend von der Frage, wie Hochschulbildung und berufliche Bildung synergiebringend genutzt werden können besteht der generelle Anspruch, mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen zu erreichen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Kooperationsstrukturen – wie Dollhausen und Mickler hervorheben – „nicht einfach gewachsen (sind), sondern auf einer bewusst geplanten sowie in Entwicklung und Ergebnissen begleiteten Zusammenarbeit (beruhen)“ [Dollhausen und Mickler 2012: 9].

Die Zusammenarbeit wird allerdings von den jeweiligen Bezugssystemen und Wissensinteressen bestimmt und mitunter auch „gestört“. Hierzu fallen beispielsweise die verschiedenen Lernszenarien, Zeitperspektiven sowie die Wirtschaftlichkeit und Verwertbarkeit des erlernten Wissens. Kommen divergierende Leitbilder oder ideelle Gebundenheit hinzu, sinkt die Kooperationsbereitschaft rapide. Dies hat in dem einen oder anderen Prozess dazu geführt, dass die Kooperation beendet wurde oder Kooperationspartner gewechselt haben.

Das ausgeprägte strukturelle Beharrungsvermögen in den verschiedenen Bildungsinstitutionen ist insofern nicht zu unterschätzen und führt mitunter auch bei den Bildungsabnehmern zu Irritationen. Zu Minimierung dieser Probleme gilt es, die in den o.g. Gremien zu definierenden unterschiedlichen Rollenerwartungen und Funktionen den Teilnehmenden immer wieder transparent zu machen. Dies gilt auch für die klare Darstellung der verschiedenen Lernorte und deren Funktionssysteme. Der Lernort Unternehmen ist wohl das System, das zunächst am wenigsten mit wissenschaftlicher Weiterbildung wahrgenommen wird. Allerdings ist eine zunehmende Akzeptanz erkennbar, am Arbeitsplatz zu lernen oder andernorts erlerntes Wissen (nicht nur in Form von Projekten) vor Ort zu transferieren.

Das kooperative Bildungsarrangement konfrontiert teilnehmende Personen mit multiplen Herausforderungen, so die Rückmeldung von Studierenden, die im Rahmen eines Pilotprogramms mit unterschiedlichen Lernorten und Lernsettings konfrontiert wurden. Die Beschreibungen korrespondieren mit den systemtheoretischen Ableitungen von Wanken

und Schleiff (2012), die davon ausgehen, dass der beständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten eine permanente Transferleistung des erlernten Wissens und des eigenen Umgangs mit diesem erfordert. Sinngemäß beziehen sie das insbesondere auf die Unterschiede der Wissensformen (wissenschaftlich versus anwendungsorientiert), die Differenz der zeitlichen Verwertungszusammenhänge (direkte Verwertbarkeit versus Aneignung von wissenschaftlich-abstraktem Wissen) und die divergierenden Leistungsanforderungen (sich selbst gegenüber versus einem Anderem, z.B. Arbeitgeber, gegenüber) [vgl. Wanken und Schleiff 2012: 12].

Als positive Rückmeldung erwähnten o.g. Studierende mehrfach den Methodenmix, das vernetzte Lernen in unterschiedlichen Kontexten und die sichtbare gemeinsame Konzipierung des Curriculums. Irritationen entstanden allerdings bei den Prüfungsformaten, die von den Lehrenden unterschiedlich definiert wurden [Sauer 2014]. Hier ist anzumerken, dass bei den meisten Bildungsakteuren die geforderte Kompetenzorientierung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten noch keine Selbstverständlichkeit ist; weder in Bezug auf die didaktischen Anforderungen an Lehr- und Lernsettings noch auf bestehende Prüfungsformen [vgl. Schaper, 2012].

Im Hinblick auf die verschiedenen Kooperationspartner scheinen die funktionalen Unterschiede zum Beispiel zwischen Hochschule und Fachschule (resp. Berufskollegs) geringer zu sein als zwischen Hochschule und Weiterbildung. So zumindest die Beobachtungen des Projekts. Berufskollegs wännen sich salopp ausgedrückt den Hochschulen alleine deswegen näher, weil sie mit Niveau-Stufe 6 im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) der Bachelor-Ebene entsprechen und demzufolge ihr Referenzsystem gleichwertig, aber nicht gleichartig werten. Aber auch faktisch bestehen häufig Parallelen hinsichtlich der Lehrinhalte (vgl. beispielsweise Lehrplan von Fachschulen für Erzieher/-innen und Modulhandbuch Soziale Arbeit der Fachhochschulen).

Wesentlich unähnlicher sind die Logiken der beruflichen Bildung (Weiterbildung) und Hochschulbildung. Hochschulen, die sich für Weiterbildung öffnen, müssen sich u.U. neu aufstellen: kunden- und nachfrageorientiert, bedarfsgerecht, flexibel und praxisnah. „Gelingt dies, werden sie zu

einer ernst zu nehmenden Konkurrenz für Weiterbildungsanbieter. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass Hochschulen im Weiterbildungssegment noch ziemlich unbeweglich sind und vor allem in wirtschaftlicher Hinsicht recht unerfahren. Eine Konkurrenzsituation spielt sich deshalb oft nur in den Köpfen ab.“ [Schäfer und Kriegel 2013: 80]. Es macht deshalb Sinn, kooperative Bildungsarrangements - wie hier beschrieben - zu gestalten und die komplementären Kompetenzen und Ressourcen gemeinsam auszuschöpfen. Die Vorteile liegen auf der Hand: Anrechenbarkeit, Anschlussfähigkeit, effektiver Theorie-Praxis-Transfer.

Abschließend sei erwähnt, dass das beschriebene Modell an der Fachhochschule der Diakonie (wie jedes andere kooperative Bildungsarrangement auch) einen organisatorischen, kommunikativen und strukturellen Mehraufwand mit sich bringt, einen erhöhten Steuerungsbedarf sowie ein besonders Verhandlungsgeschick. Von den Akteuren wird zudem erwartet, dass sie in der Lage sind, einen kooperativen Führungsstil zu praktizieren, vertrauensbildende Maßnahmen zu fördern, Stärken und Unterschiede der beteiligten Institutionen bündeln zu können. Aus diesen Gründen arbeitet das BEST WSG-Projekt an einem Leitfaden mit Handlungsempfehlungen für Hochschullehrende zur Umsetzung des Modells. Darin werden modellrelevante Fragen erörtert, zum Beispiel: Welche Bedingungen verbessern die Erfolgsaussichten für Kooperationsmodelle? Wie wirken interaktionale und strukturelle Dynamiken in der Zusammenarbeit? Was sind die Vorteile gemeinsames Handelns, welche Verhaltens- und Handlungsweisen blockieren sie? Wie können Synergien verschiedener Bildungssysteme geschaffen werden und wem nutzen sie?

Zusätzlich zu der o.g. Festschreibung des Konzepts im Qualitätsmanagement-Handbuch der hiesigen Fachhochschule soll der Leitfaden zur Verstetigung des Modells beitragen, in der Hoffnung, dass das Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“ auch über die Projektlaufzeit hinaus fester Bestandteil der Entwicklung neuer Studienangebote bleibt.

Literatur

- [1] Wissenschaftsrat (2017): Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu Studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise – Validierungs- und Anrechnungsmodellen. DR 5952-17. Berlin.
- [2] Wanken S., Schleiff, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung und Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-20.
- [3] Wanka, J., Köls, H., et al. (2013): Akademisierungswahn: Studieren zu viele? Zur Diskussion gestellt. In: Ifo-Schnelldienst. München.
- [4] Nida-Rümelin, J. (2013): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Edition Körber-Stiftung. Hamburg.
- [5] Elsholz, U. (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepten zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld.
- [6] Maschwitz; A. (2012): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A. und Brinkmann, K. (2012): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Waxmann. Münster.
- [7] BMBF (2014): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Dokumentation. Berlin.
- [8] Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (2014): Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE). Jg.9/2, März 2014. Fnm-austria. Paderborn/St. Gallen.
- [9] Loerbroks, K./ Schäfer, M. (2013): Strategien zur Gewinnung und Bindung von Fachkräften im Sozial- und Gesundheitswesen. In: Ayan, T.

(Hrsg.): Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen. Personenbezogene und strukturelle Rahmenbedingungen für Berufe und Bildungschancen im Sozial- und Gesundheitssektor. Kölner Wissenschaftsverlag. Köln.

[10] Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Waxmann. Münster/New York.

[11] Kriegel, M. (2016): Offene Hochschulen als Ziel. Ein Projekt will Hochschulen, Weiterbildung und betriebliches Lernen verzahnen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit. Heft Nr. 2/2016. Nomos-Verlag. Baden-Baden.

[12] Sauer, M., Schäfer, M. (2014): Handbuch zur Anrechnung außerhochschulisch erbrachter Leistungen auf Studiengänge der Fachhochschule der Diakonie. Download-Publikation. Online: www.fhdd.de

[13] Kammasch, Gudrun; Klaffke, Henning; Knutzen, Sönke (Hrsg.): Tagungsband der 11. Ingenieurpädagogischen Regionaltagung, Hamburg 2016. In Druck.

[14] Dollhausen K., Mickler R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn.

[15] Wanken S., Schleiff, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung und Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-20.

[16] Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzentwicklung im Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK, Projekt nexus: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Downloads-Publikationen.

[17] Schäfer, M., Kriegel, M. (2013): Hochschule öffnen durch strategische Kooperationen. In: Hochschule und Weiterbildung 1/2013. Zeitschrift der DGWF. Bielefeld.

Kooperationsbeziehungen für den Weiterbildungsmasterstudiengang Master of Education Berufliche Bildung zwischen HIBB¹ und TUHH² - Innovation durch Kooperation

Hägele, Thomas

Abstract

Der Weiterbildungsmasterstudiengang Master of Education Berufliche Bildung ist als berufs begleitender Studiengang auf eine enge Kooperation von Hochschule und berufsbildenden außeruniversitären Einrichtungen und Behörden angelegt. Seine berufspraktische Ausrichtung mit der Verbindung von Theorie- und Praxiselementen werden im Aufbau, dem didaktischen Konzept und der kooperativen Gestaltung des Studien- und Lehrangebots deutlich akzentuiert. Mit der kooperativen Verzahnung von studienbegleitender Berufstätigkeit und Blended Learning Veranstaltungen sowie hohen Anrechnungspotenzialen bietet der Studiengang attraktive Karrierepfade für Bewerberinnen und Bewerber. Er ist gleichzeitig eine Antwort der TUHH auf die brisante Mangelsituation in einigen beruflichen Fachrichtungen wie z.B. Elektrotechnik, Informationstechnik und Metalltechnik. Mit einem vollwertigen Abschluss für den Lehramtstyp 5 nach KMK bieten sich flexible Wege für den Eingang in das Berufsschullehramt.

1 Ausgangslage

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Bundesweit befinden sich die Studierendenzahlen in grundständigen LA-Studiengängen in Mangelfächern (Elektrotechnik, Metalltechnik und KFZ-Technik) auf dauerhaft niedrigem Niveau. Verbände, Universitäten und Kultusbildungsverwaltungen gehen aktuell und künftig von geringen Bewerberzahlen für diese Studiengänge aus [1, S. 28]. Der Stifterverband

¹ Hamburger Institut für Berufliche Bildung

² Technische Universität Hamburg-Harburg

der deutschen Wissenschaft startete im Juli eine Initiative für Berufsschullehrkräfte und verweist dabei auf einen hohen Bedarf neuer Lehrkräfte an beruflichen Schulen in diesen Bereichen in naher Zukunft.

Die gesellschaftliche Relevanz dieser (Mangel-)Situation verbindet sich mit der Herausforderung einer weiterhin hohen Ausbildungsqualität an den beruflichen Schulen, der Stärkung des dualen Systems und einer zukunftsorientierten Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrkräften im Kontext der Digitalisierung von Arbeits- und Lehr-Lern-Prozessen. Das duale Ausbildungssystem ist international anerkannt und unter anderem ein Grund für die niedrige Jugendarbeitslosenzahl in Deutschland. Die strukturell bedingte Unterversorgung der beruflichen Schulen mit qualifizierten Lehrkräften gefährdet allerdings die Qualität der dualen Ausbildung, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen (Maschinenbau, Elektrotechnik, Mechatronik). Konkret geht der Stifterverband von einem jährlichen Nachwuchsbedarf von ca. 1.700 Lehrkräften in diesen Fachrichtungen aus. Dem standen im Wintersemester 2013/14 nur 863 Studienanfänger gegenüber. Trotz der verbreiteten Einstellung von Quer- und Seiteneinsteigern (die über keine pädagogisch-didaktische Qualifikation verfügen) fehlen jährlich ca. 500 qualifizierte Fachlehrer für den ausbildungsbegleitenden Unterricht in den gewerblich-technischen Fachrichtungen [2].

Entsprechend facettenreich stellen sich als Reaktion hierauf die bislang neu entstandenen sowie neu entstehenden Maßnahmen der Hochschulen und Bildungsverwaltungen zur Gewinnung neuer Zielgruppen dar. Eine wesentliche Gemeinsamkeit dieser neuen Angebote besteht darin, dass sie die Attraktivität der entsprechenden Lehramtsstudiengänge steigern und den Kreis der möglichen Bewerber³ auf Bachelor- bzw. Diplom-FH-Absolventen entsprechender affiner Studiengänge ausweiten. Dazu wurden und werden verschiedene Ansätze entwickelt, die unterschiedliche Anreize enthalten. Hierzu zählen insbesondere folgende Aspekte:

- anpassungsfähige Studiendauer,
- differenzierte und individuelle Anerkennungs- und Anrechnungspotenziale,

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text nur die männliche Form verwendet. Gemeint ist stets sowohl die weibliche als auch die männliche Form.

- zeitliche Flexibilität des Studiengangs (Präsenzzeiten, Selbstlernzeiten) durch Lernortweiterung (Hochschule, Arbeitsplatz, E-Learning via Lernplattform)
- Vollwertigkeit und bundesweite Anerkennung des Abschlusses (M.Ed. und 2. Staatsexamen),
- Praxisnähe, berufsbegleitendes Studium
- tragfähige Finanzierungskonzepte und
- attraktive Karriereoptionen mit Aufstiegschancen.

1.2 Konzept des berufsbegleitenden Masterstudienganges „Master of Education Berufliche Bildung“

Der in diesem Projekt zu entwickelnde Weiterbildungsmasterstudiengang vereinigt die oben genannten Anreize und stellt damit eine hoch attraktive Möglichkeit dar, zielgerichtet eine Bewerbergruppe vor dem Hintergrund eines durchgängigen Qualifizierungskonzeptes anzusprechen.

Im Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften an beruflichen Schulen – insbesondere in den Mangelfächern – wird mit dem Weiterbildungsmasterstudiengang ein berufswissenschaftliches Ausbildungskonzept verfolgt, das zwischen einem grundständigen Lehramtsstudium und einem Seiten- bzw. Quereinstieg anzusiedeln ist. Wie Tenberg in seiner Untersuchung [3, S. 481 ff] festgestellt hat, geht es hier nicht um die Bewertung einer mehr- oder minderwertigen Lehrerprofessionalisierung [4, S. 489], sondern um die Frage, wie unter den äußeren Rahmenbedingungen der Mangelsituation eine hohe Qualität in der Lehrerbildung gewährleistet werden kann. Die empirischen Befunde der Studie von Tenberg zeigen, dass keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können, welche Art der Hochschulausbildung „die Bessere“ sei. Weder die Berufszufriedenheit noch die Selbstwirksamkeitserwartung unterscheiden sich signifikant. Tendenzielle Unterschiede ergeben sich aus der Sicht von Schulleitungen in der Studie [4, S. 492] hinsichtlich einer stärkeren Schülerorientierung, höherer unterrichtsbezogener Kompetenzen und einer bevorzugten Einstellungspraxis zu Gunsten der grundständig studierten Lehrer. Diese können und werden jedoch bei den Seiten- und Quereinsteigern durch eine gezielte „Professionalisierung mit dem Diensteintritt“ [4, S. 494] weitgehend kompensiert. Damit kommt der Assimilationsphase eine sehr bedeutende Funktion in der Professionalisierung dieser Lehrer zu. Tenberg

kommt zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass „berufsbildende Schulen ... ihr Personal ... nicht im Sinne eines ungeordneten Nebeneinanders von Lehrpersonen unterschiedlicher Ausbildungswege rekrutieren, sondern über ein Einstiegssystem, welches in hohem Maße darauf abgestimmt ist heterogene Zugänge optimal einzubinden.“ [4, S. 494]

Der berufsbegleitende Weiterbildungsmasterstudiengang schließt hier genau eine Lücke im Rahmen des Assimilationsprozesses. Das Konzept sieht eine berufsbegleitende Professionalisierung in der Berufseinstiegsphase vor, in der die Lehrer ab ihrem Dienstantritt entsprechend den bundesweiten KMK-Standards für die Bildungswissenschaften und den Lehramtstyp 5 (Berufliche Schulen) studieren. Der berufswissenschaftliche Ansatz mit seiner handlungs- und arbeitsprozessorientierten Ausrichtung fördert eine Verzahnung von Studium und Berufstätigkeit in einer beruflichen Schule oder einer Aus- oder Fortbildungstätigkeit. Damit wird das Fachwissen der Quer- und Seiteneinsteiger, das häufig aus Ingenieur Tätigkeiten stammt, gezielt auf die Ebene der Facharbeit mit den beruflichen Aufgaben und Prozessen unter Berücksichtigung didaktischer und methodischer Gesichtspunkte transformiert und reflektiert. Hier wird die Bedeutung einer engen Kooperation der unterschiedlichen Lernorte (Universität und Schule/Unternehmen) sehr deutlich und wichtig. Unterstützt wird dies durch die Lernfeld-Umsetzung in vielen berufsbildenden Schulen. Sie hat vielerorts zu einer kollegialen Teamarbeit geführt, die gute Chancen für einen berufsadäquaten Kommunikationsraum und die Assimilierung neuer Kollegen bietet und damit deren Professionalisierung unterstützen kann. Entsprechende Ansätze zur weiterführenden Personalentwicklung, Mentorenmodelle und Reflexionsseminare sind zentraler Bestandteil des berufswissenschaftlichen Ansatzes, der die „Fachlichkeit im engeren Sinne“ der Seiten- und Quereinsteiger mit den beruflichen, pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen verbindet [5, S. 15-18].

1.2.1.Zielsetzung

Die Zielsetzung des Weiterbildungsmasterstudiengangs ist die Schaffung eines attraktiven Studienangebotes, das speziell auf Ingenieure zugeschnitten ist und den Absolventen umfassende Kompetenzen für eine zu-

künftige Tätigkeit als Berufsschullehrer oder in einer Tätigkeit im Aus- oder Fortbildungsbereich vermittelt. Darüber hinaus ermöglicht der Studiengang eine berufsbegleitende Professionalisierung für eingestellte Seiten- oder Quereinsteiger, um diesen eine optimale Begleitung im Assimilationsprozess zu geben und eine voll umfängliche Qualifizierung in der beruflichen Fachrichtung, einem Unterrichtsfach und den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft) zu gewährleisten.

Der Abschluss des Weiterbildungsmasterstudiums ist berufsqualifizierend für Beschäftigungsfelder mit berufspädagogischen, stark kommunikativ geprägten und/oder auf die Personalentwicklung bezogenen Anteilen. Vorrangig qualifiziert dieser für den Einsatz der Absolventen in beruflichen Schulen sowie außerschulischen Trägern beruflicher Aus- und Weiterbildungseinrichtungen. Es bietet sich ebenfalls die Qualifizierungsoption für eine wissenschaftliche Laufbahn (z.B. Promotion) an.

Die Absolventen haben die Kompetenzen, um

1. in den Schwerpunkten der beruflichen Fachrichtung Ziele, Inhalte, Methoden und aktuelle Entwicklungen darzustellen und zu beurteilen und diese in eine professionelle Unterrichtsvorbereitung zu integrieren. Auf dieser Basis ist er in der Lage, Impulse bei der Entwicklung oder Anwendung neuer Ideen in Forschung und Praxis zu geben und sich selbstständig weiterzubilden,
2. Eigenschaften und Probleme der Technik und der beruflichen Arbeit in ausgewählten Schwerpunkten der beruflichen Fachrichtung theoriebezogen zu analysieren und prozessgerechte Lern- und Arbeitsaufgaben unter Berücksichtigung sozialer und ethischer Verantwortlichkeiten zu gestalten,
3. technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen des Berufsfeldes systematisch zu interpretieren und die Schlussfolgerungen Laien und Experten präzise zu erläutern und zu begründen sowie für eine Unterrichtspraxis aufzubereiten,
4. berufliche Arbeitsprozesse in Hinblick auf erforderliche fachwissenschaftliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu analysieren und auf dieser Basis Berufsbildungsprozesse zu unterstützen sowie technische Lernumgebungen und berufsspezifische Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Er kann das erworbene Wissen und Verständnis

sowie seine Problemlösungsfähigkeiten bei der Gestaltung von Berufsbildungsprozessen einbeziehen,

5. Lehr-Lern-Prozesse zu planen, zu gestalten, durchzuführen und zu reflektieren, zu evaluieren sowie weiter zu entwickeln,
6. Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu initiieren und mit Kooperationspartnern abzustimmen,
7. in einem ausgewählten Unterrichtsfach wissenschaftlich fundiert Inhalte, Methoden und didaktische Ansätze aufzubereiten und sich selbständig fachlich weiter zu bilden.

Der Studiengang zielt auf einen vollwertigen Lehramtsabschluss nach Lehramtstyp 5 der KMK, der bundesweit anerkannt wird und akkreditiert ist. Er ermöglicht durch seine modulare Struktur flexible Anrechnungs- bzw. Anerkennungspotenziale. Das kooperative Design des Studiengangs gewährleistet eine enge Verzahnung von Studium und Berufstätigkeit, stellt ein durchgängiges Ausbildungskonzept sowie einen Karrierepfad mit Beförderungsoptionen („mögliche Verbeamtung“) dar.

1.2.2 Zielgruppe

In einer ersten Phase werden berufstätige Ingenieure im gewerblich-technischen Bereich anvisiert:

- vorwiegend aus dem Bereich der gewerblich-technischen Berufsfelder
- mit Erststudium in den Ingenieurwissenschaften
- mit mindestens 1 Jahr Berufserfahrung
- mit dem Wunsch einen Masterabschluss zu erwerben
- mit dem Ziel, sich auf das Lehramt für berufliche Schulen zu qualifizieren
- mit hohem Bedarf an Flexibilität aufgrund der Berufstätigkeit
- bereits in beruflicher Schule oder mit Ausbildungs- oder Weiterbildungstätigkeit in einem Unternehmen beschäftigt

Eine Ausweitung auf weitere Zielgruppen (z.B. in den Bereichen ‚Gesundheit und Körperpflege‘ oder ‚Haushalt und Ernährung‘ oder ‚Handel und Versicherungen‘ aber auch Meister und Techniker) wäre im Rahmen von hochschulübergreifenden Kooperationen möglich.

1.2.3 Herausforderungen

Die Entwicklung und Durchführung des Weiterbildungsmasterstudiengangs steht vor mehreren Herausforderungen.

Zum einen ist eine entsprechende institutionelle Verankerung an der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) einzurichten. Da es zurzeit noch kein fertiges Konzept der Weiterbildung an der TUHH gibt, muss eine Verzahnung mit den entsprechenden Serviceeinheiten aufgebaut und verstetigt werden. Gleichzeitig müssen die Ressourcen beziffert und ausgewiesen sowie Verfahrenswege geschaffen werden. Dieser Prozess ist unter Beachtung der Gremienläufe vorzubereiten, zu begleiten und argumentativ jeweils stichhaltig zu begründen.

Zum zweiten muss der Weiterbildungsmasterstudiengang finanziell selbsttragend kalkuliert sein. Alle entsprechenden Kosten müssen durch entsprechende Teilnehmergebühren gedeckt werden. Neben der Aufstellung sämtlicher Kostenstellen zur Erfassung der Ausgaben sind die Einnahmen entsprechend angenommener Teilnehmerzahl zu summieren und die entsprechenden Gebührensätze zu ermitteln. Damit verbunden ist die Frage einer realistischen Mindest-Teilnehmeranzahl, die eine auskömmlich finanzierte Durchführung des Studiengangs ermöglicht. Diese Entscheidung lässt sich nur in Absprache mit dem Kooperationspartner und in Abwägung der Attraktivität des Angebotes in einer ersten Annäherung aufgrund der Erfahrungen an anderen Hochschulen abschätzen.

2. Das kooperative Studienkonzept als Innovation

2.1 Kooperation als Basis für Innovationspotenziale

Das Konzept des Weiterbildungsmasterstudiengangs lässt sich ohne eine enge Kooperation von Universität und Praxispartner (berufliche Schulen oder Unternehmen) nicht umsetzen. Es ist das Produkt eines regionalen Netzwerkes aus TUHH, HIBB, Berufsschulen, Unternehmen und Landesinstitut. Die Verzahnung und Abstimmung der Lernorte und eine gemeinsame Entwicklung und Definition der Schnittstellen ermöglichen eine berufs begleitende Qualifizierung auf hohem Niveau mit den entsprechenden inhaltlichen, zeitlichen und organisatorischen Vereinbarungen. Die enge

Zusammenarbeit ermöglicht einen hohen Praxisbezug, beinhaltet Chancen für unmittelbare Rückmeldungen der beteiligten Institutionen sowie Personen und dient zum Austausch von Wissen und Erfahrungen. Das Kooperationsprojekt bietet Potenziale, die Motivationslage der Teilnehmer durch die Aktualität und Relevanz der Bildungsprozesse in Bezug auf die Berufspraxis zu steigern. Ebenfalls werden durch die enge Zusammenarbeit institutionelle Grenzen überwunden und Perspektiven für eine bundesweite Etablierung geschaffen.

2.2 Kennzeichen und Stärken

Aus Sicht der Studierenden und der beruflichen Schulen/Unternehmen kennzeichnen folgende Merkmale und Stärken das Studienangebot:

- Spezielles Studienangebot auf **Ingenieure** zugeschnitten (beruflich gezielte Weiterbildung mit der Anerkennung weitreichender Studienleistungen aus dem vorherigen Ing.-Studium)
- **Berufsbegleitendes Studium**: Die Studierenden sind parallel zu ihrem Studium und dem Vorbereitungsdienst in einer berufsbildenden Schule oder einem Betrieb beschäftigt (Kombination von Beruf und Studium; finanzielle Auskömmlichkeit)
- Der berufsbegleitende Masterstudiengang stellt eine **Erweiterung der Qualifikationsbasis** und keinen Ersatz der grundständigen Lehrerbildung dar.
- Möglichkeiten der **kurz- und mittelfristigen Bedarfsdeckung** in den Mangelfächern entlastet die Schulen bei akuten Engpässen (**Anpassungsfähig an Bedarfe beruflicher Schulen** und einen breiten Bewerberkreis)
- **Durchgängiges Ausbildungs- und Qualifizierungskonzept** vom Ingenieur zum Studienrat (Weiterbildungsmasterstudium – Vorbereitungsdienst – Schuldienst)
- **Durchgängiger Karrierepfad** durch **abgestimmte Ausbildungsphasen**, Anschlussperspektiven, **Vermeidung von Sackgassen** und hohen Mobilitätspotenzialen der Absolventen
- **Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten** ergeben ausgeprägte **Flexibilität** hinsichtlich der **Bewerbervoraussetzungen (Bedienung einer heterogenen Zielgruppe)** und ermöglichen **variable Studienzeiten (vollständige Anerkennung der Fachwissenschaft)**

- **Vollwertiger bundesweit anerkannter Abschluss M.Ed.** nach **KMK-Lehramtstyp 5** mit der Wahl zweier U-Fächer
- Offenheit für **Kooperationspartnerschaften** auf universitärer Ebene und entsprechenden Landesinstituten
- Sicherung einer hohen Ausbildungsqualität durch Verzahnung und Kooperation von **Universitätsstudium und Schul- bzw. Bildungspraxis mit institutioneller Kooperationsvereinbarung** (Praxisorientierung der Studieninhalte und Transfersicherung)
- Aufgrund des modularen Aufbaus und des Einsatzes von Blended Learning Ansätzen können die erstellten Inhalte auch für **universitäre Fortbildungsangebote von Lehrkräften** (Einzelmodule, „drittes Fach“ usw. ...) im Kontext der Personalentwicklungsplanung genutzt werden.
- Weiterbildungsmasterstudiengang (**teilnehmerfinanziert**), schnelle Amortisation der Weiterbildungskosten durch vorgezeichneten Karrierepfad mit der Option einer Verbeamtung
- **ideale Teilnehmer-Gruppengröße:** 12 bis 18 pro Kohorte

3. Studienaufbau und Struktur

Der Studienaufbau vereint die formalen, inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an den Studiengang. Zum einen werden die von der KMK vorgegebenen Vorgaben zum Lehramtstyp 5 eingehalten und zum anderen vorhandene Studienanteile oder Anrechnungspotenziale weitgehend berücksichtigt.

Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen [6] definieren folgende Anforderungen an weiterbildende Masterstudiengänge:

- Eine auf die berufliche Fachrichtung bezogene fachpraktische Tätigkeit ist erforderlich. Sie beträgt grundsätzlich zwölf Monate.
- Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss.
- Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus.
- Bei den Zugangsvoraussetzungen zum Master muss der Charakter des Masterabschlusses als weiterer berufsqualifizierender Abschluss betont werden [6].

Der KMK-Lehramtstyp 5 beinhaltet folgende Anforderungen an die Studienstruktur:

- KMK Lehramtstyp 5 Berufliche Schulen 300 LP; davon mindestens 240 LP in Hochschule und maximal 60 LP zur Anrechnung aus dem Vorbereitungsdienst,
- Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik sowie Fachdidaktiken für die berufliche Fachrichtung und das zweite Unterrichtsfach und schulpraktische Studien im Umfang von 90 ECTS-Punkten. Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommen dabei eine besondere Bedeutung zu,
- Fachwissenschaften innerhalb der beruflichen Fachrichtung (erstes Fach) sowie Fachwissenschaften des Unterrichtsfachs (zweites Fach) im Umfang von insgesamt 180 ECTS-Punkten,
- BA-Arbeit und MA-Arbeit im Umfang von insgesamt 30 ECTS-Punkten.

Die Länder können davon jeweils mit 10 Leistungspunkten nach oben oder unten abweichen, jedoch müssen bei gestuften Studiengängen insgesamt 300 ECTS-Punkte erreicht werden [7, S. 2].

Der in der folgenden Abbildung (nächste Seite) dargestellte Aufbau verdeutlicht die KMK-konforme Umsetzung und ermöglicht durch seine modulare Struktur eine sehr flexible Handhabung bei der Anerkennung bzw. Anrechnung von Studienleistungen bzw. Berufserfahrungen und damit breite Möglichkeiten, auf Interessenten mit unterschiedlichen Eingangsbedingungen individuell einzugehen.

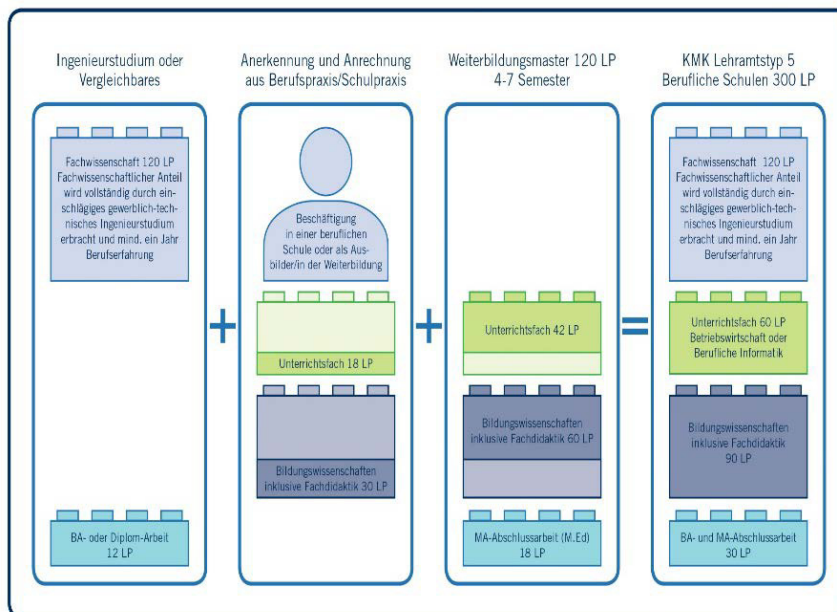


Abbildung 1: Aufbau und Struktur des Weiterbildungsmasterstudiums

Zur Erläuterung der Abbildung:

Voraussetzung für die Zulassung zum Weiterbildungsmasterstudiengang ist ein abgeschlossenes Ingenieurstudium oder vergleichbares Studium (z.B. Architekt) an einer Fachhochschule oder Universität mit einem Bachelor-, Master- oder Diplomabschluss. Mit dem vorangehenden Studium werden die berufliche Fachrichtung (Fachwissenschaft) und die Bachelor- oder Diplomarbeit für den Master of Education eingebracht.

Der Weiterbildungsmasterstudiengang mit 120 LP ergänzt das vorherige Studium um die Anteile der Bildungswissenschaften (60 LP) und des Unterrichtsfaches (42 LP) sowie der Masterarbeit mit 18 LP. Zurzeit werden als Unterrichtsfächer ‚Betriebswirtschaftslehre‘ und ‚Berufliche Informatik‘ angeboten. Wesentliche Teile des Studiums werden im Blended Learning-Konzept vermittelt, so dass die Teilnehmer mit geringen und flexiblen Präsenzzeiten berufsbegleitend studieren können. Je nach weiteren hochschulischen oder beruflichen Vorleistungen können bis zu 50% des Studienumfangs anerkannt bzw. angerechnet werden. Die Studiendauer

schwankt aus diesem Grund zwischen vier bis sieben Semestern (60 bis 120 LP).

Um die Vorgaben der KMK bzgl. der Studienstruktur nach Lehramtstyp 5 zu erfüllen, müssen die Teilnehmer zusätzliche Leistungen auf Masterniveau in den Bildungswissenschaften (30 LP) und ihrem Unterrichtsfach (18 LP) erbringen. Diese Anteile können parallel zum Studium im Rahmen der Kooperation erbracht werden oder als Zertifikate an der TUHH erworben werden.

Die gesamten Leistungen der drei Bausteine ergeben mindestens 300 LP mit einer entsprechenden Aufteilung, die den KMK-Anforderungen in vollem Umfang strukturell und inhaltlich folgt.

3.1 Fächer und Blended Learning-Konzept

Der Weiterbildungsmasterstudiengang setzt sich aus dem Fächern Bildungswissenschaften und wahlweise ‚Betriebswirtschaftslehre‘ oder Berufliche Informatik‘ zusammen. Die Studierenden können je nach Interessen zwischen den Unterrichtsfächern wählen und schreiben die Masterarbeit in Bildungswissenschaften.

Jedes Fach ist modular aufgebaut. Die Module sind entsprechend der Struktur der weiteren Studiengänge an der TUHH mit 6 LP bemessen. Wie oben angedeutet, sind die Module mit einem hohen Selbstlernanteil im Blended Learning-Format vorgesehen, welches eine Präsenzzeit von einer SWS vorsieht. Das Verhältnis von Präsenz zur Selbstlernzeit beträgt 1:5. Die curriculare Modulübersicht ist den folgenden Tabellen zu entnehmen.

Der Aufbau der ‚Bildungswissenschaften‘ orientiert sich an den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften [8]. Er greift die vier Hauptgebiete 1) Theorien, Konzepte und Ordnungsmittel, 2) Schul- und Unterrichtsentwicklung, 3) Unterricht planen und gestalten und 4) Lehr- und Lernprozesse reflektieren und weiterentwickeln auf und konkretisiert diese an dem berufswissenschaftlichen Konzept der Kompetenzwerkstatt von Howe und Knutzen [5]. Im Zentrum steht der Aufbau zukunftsorientierter Handlungskompetenz durch die Vermittlung fundierter Kenntnisse und grundlegender Kompetenzen.

Der Aufbau der Unterrichtsfächer ‚Betriebswirtschaftslehre‘ und ‚Beruflichen Informatik‘ orientiert sich an den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung [9] und vergleichbaren Studiengängen für die Lehramtsausbildung an deutschen Universitäten.

3.2 Studienvolumen und -dauer und Semesterbelastung

Aufgrund breiter Möglichkeiten, Leistungen aus einem vorherigen Studium oder einer beruflichen Tätigkeit vor bzw. während des Studiums anerkennen oder anrechnen zu lassen, ergibt sich ein variables Studienvolumen von mindestens 60 LP bis zu maximal 120 LP. Eine Masterarbeit in den Bildungswissenschaften ist in jedem Fall zu erstellen. Die folgende Tabelle zeigt exemplarisch zu studierende Studienvolumen sowie die Anzahl der Module mit entsprechender Studiendauer.

Gesamtstudien- volumen in LP	Masterarbeit 18 LP	Zu studierendes Modulvolumen in LP	Anzahl der Module	Studiendauer in Semestern bei 18 LP pro Semester
60	18	42	7	3,33
90	18	72	12	5
120	18	102	17	6,67

Tabelle 1: Studienvolumen und Studiendauer

3.3 Entwicklung eines Karrierepfades

Die Attraktivität des Weiterbildungsmasterstudiengangs hängt unter anderem von den beruflichen Perspektiven und nahtlosen Übergängen zwischen verschiedenen Ausbildungsphasen ab. Potenzielle Bewerber werden sich nur dann für das Modell entscheiden, wenn die Ausbildungsphasen inhaltlich und organisatorisch abgestimmt sowie finanziell auskömmlich gestaltet sind. „Sackgassen“ oder Zeiten ohne ausreichende Finanzierung sind in jedem Fall zu vermeiden. Die folgende Abbildung zeigt den geplanten Karriereweg mit vier Phasen.

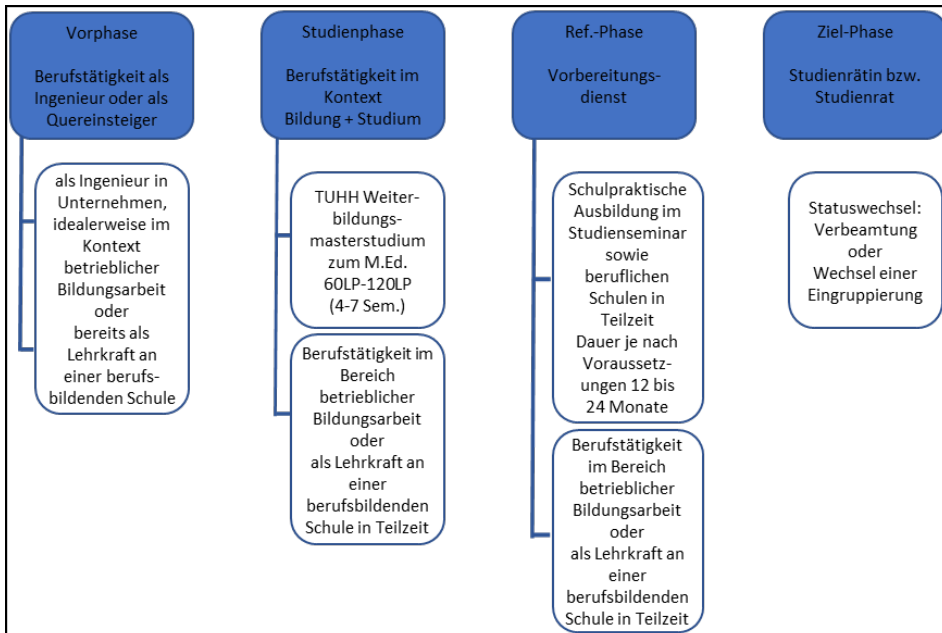


Abbildung 2: Karriereweg für den Weiterbildungsmasterstudiengang

Die erste Phase ist dem Studium vorgelagert. Hier sind potenzielle Interessenten in betrieblichen oder bereits schulischen Kontexten beschäftigt. Eine Tätigkeit, die affin zu einer Lehr- oder Unterrichtstätigkeit ist, wäre hier von Vorteil aufgrund entsprechender Anrechnungsoptionen. Bereits hier wird die Kooperation von Hochschule und Schulbehörde aktiviert um Möglichkeiten z.B. durch Lehraufträge anzubieten und einen Übergang in das System der Beruflichen Schulen zu bieten.

Die zweite Phase des berufsbegleitenden Studiums gliedert sich in zwei Aufgabenbereiche. Zum einen sind die Teilnehmer im Bereich beruflicher Schulen oder betrieblicher Bildungsarbeit mit reduziertem Stellenanteil (50 bis 80 %) tätig. Zum anderen studieren sie mit 18 LP pro Semester an der TUHH unter Einbeziehung aller anrechenbaren Leistungen ihrer Berufstätigkeit. Alle organisatorischen, formalen und personalrechtlichen Fragen werden sehr eng abgestimmt und in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten.

Nach Abschluss des Studiums zum M.Ed. erfolgt der Übergang in den Vorbereitungsdienst. Angestrebt wird eine Teilzeitbeschäftigung in einer

beruflichen Schule oder im Kontext der betrieblichen Bildungsarbeit und ein Teilzeit-Referendariat. Die Kombination sichert eine auskömmliche Finanzierung während dieser dritten Ausbildungsphase. Die Dauer dieser Phase ist zurzeit noch nicht geklärt. Der Abschluss erfolgt mit dem 2. Staatsexamen.

Die vierte Phase mündet in eine Lehrtätigkeit als Studienrat in einer beruflichen Schule bzw. eine betriebliche Tätigkeit im Bildungsbereich auf entsprechendem Niveau.

4. Anerkennungsmöglichkeiten eines exemplarischen Fallbeispiels

Ein zentrales Merkmal des Weiterbildungsmasterstudiengangs ist die Anerkennung bzw. Anrechnung von Studienleistungen. Anerkennung bezieht sich dabei auf vorherige Leistungen eines Studiums an einer Fachhochschule oder Universität während Anrechnung Leistungen außerhalb einer Hochschule betrifft. Die Anerkennung bzw. Anrechnung wird durch den Studienkoordinator ermittelt und durch einen Prüfungsausschuss formell ausgesprochen. Bei einer Anerkennung bzw. Anrechnung ist grundsätzlich zu unterscheiden, ob es Leistungen sind, die auf den Weiterbildungsmasterstudiengang angerechnet werden sollen oder Leistungen, die zur Erfüllung der KMK-Vorgaben Lehramtstyp 5 dienen sollen.

Anerkennungs- bzw. Anrechnungspotenziale bestehen für den Weiterbildungsmasterstudiengang grundsätzlich für das gewählte Unterrichtsfach und die Bildungswissenschaften. Hier kann von einer Spanne der Anerkennung bzw. Anrechnung von 0% bis maximal 50% der Studienleistungen ausgegangen werden.

Im Blick auf die KMK-Vorgaben sind die Leistungen in der beruflichen Fachrichtung und weitere Leistungen für das gewählte Unterrichtsfach und die Bildungswissenschaften über das Studienvolumen hinaus zu erbringen (siehe Abb. 1). Es wird davon ausgegangen, dass ein Ingenieurstudium die entsprechenden Studienleistungen der Fachwissenschaft zu 100% abdeckt. Zusätzliche Leistungen für das gewählte Unterrichtsfach und die Bildungswissenschaften zur Erfüllung der KMK-Vorgaben können über Zertifikate oder entsprechende Anrechnungen erbracht werden.

Der Bewerber erhält für jedes Fach einen individuellen Studienplan, der die Gesamtbelastung pro Semester auf 18 LP begrenzt. Im letzten Semester ist die Masterarbeit vorgesehen. Die Reihenfolge der Module wurde nach dem Aufbau beruflicher Erfahrungen in einer Lehrtätigkeit ausgerichtet.

5. Administrative und operative Schritte zum Start des Studiengangs

Die Entwicklung des Studiengangs umfasst insgesamt sechs Arbeitspakete. Der Projektstart erfolgte im März 2016 mit einer Vorstudie (Arbeitspaket 0). Ab September 2016 werden die Arbeitspakete eins bis fünf bearbeitet.

Arbeitspaket 1: Konzeptionierung des Studiengangs

Die Konzeptionierung schafft die institutionelle Grundlage für die Einrichtung und Genehmigung des Studiengangs an der TUHH. Sie legt die Rahmen- und Eckdaten verbindlich fest und sichert den Entwicklungsrahmen zwischen den beteiligten Einheiten. Gleichzeitig werden Grobentwürfe zur Modulstruktur und didaktische Grundlinien festgelegt. In einer ersten Abschätzung werden ebenfalls rechtliche Rahmendaten und finanzielle Planzahlen eingeschätzt. Die Phase sollte im vierten Quartal 2016 abgeschlossen sein.

Arbeitspaket 2: Schaffung der Rahmenbedingungen (Gremienlauf)

Die Schaffung der Rahmenbedingungen enthält im Wesentlichen den Gremienlauf durch das Studiendekanat, den Ausschuss für Studium und Lehre und den Akademischen Senat. Der Prozess ist für die Einrichtung neuer Studiengänge zwingend vorgeschrieben, standardisiert und sichert die Qualität des Angebotes. Das Arbeitspaket sollte im April 2017 abgeschlossen werden.

Arbeitspaket 3: Entwicklung und Realisierung des Studiengangs

In diesem Arbeitspaket werden die zentralen curricularen, inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben erfüllt. Dazu zählen die Ausformulierung der Kompetenzerwerbsziele, die Ausgestaltung der Modulstruktur und Lehr-Lern-Infrastruktur. In Absprache mit weiteren Serviceeinheiten wird die

Konsistenz des Gesamtangebotes geprüft und entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen der Lehre festgelegt. Eine sehr zeitintensive Aufgabe innerhalb des Arbeitspaketes ist die Erstellung von Lehrmaterialien (Blended Learning-Einheiten) für insgesamt ca. 33 Module, die mit den jeweiligen Dozierenden abgesprochen und didaktisch sowie medientechnisch aufbereitet werden müssen. Zeitlich wird diese Phase über den geplanten Studienbeginn SoSe18 hinaus ca. das erste Studienjahr bis zum Herbst 2018 andauern.

Arbeitspaket 4: Schaffung rechtlicher Grundlagen

Die Schaffung rechtlicher Grundlagen sichert die Durchführung des Studiengangs wie es nach dem HmbHG vorgeschrieben ist. Hierzu gehören eine Studien- und Prüfungsordnung, eine Zugangs- und Zulassungsordnung, Anerkennungs- und Anrechnungsordnung sowie eine Gebührenordnung. Die jeweiligen Ordnungen müssen erstellt und abgestimmt werden. Ebenfalls ist die Veröffentlichung zu begleiten. Dieses Arbeitspaket wird synchron zum Arbeitspaket drei bearbeitet und sollte bis zum Studienbeginn SoSe 18 abgeschlossen sein.

Arbeitspaket 5: Programmakkreditierung

Die Akkreditierung sichert die bundesweite Anerkennung des Studienabschlusses und wird durch eine Akkreditierungsagentur durchgeführt. Auf Seiten der TUHH sind entsprechende Vorbereitungen zu treffen sowie das Verfahren komplett zu begleiten. Zur Vorbereitung und Begleitung zählen umfangreiche Selbstdokumentationen und die Organisation der Begehung inklusive Gutachterbestellung. Mit Studienabschluss der ersten Absolventen muss diese Phase zwingend abgeschlossen sein (September 2019).

6. Ausblick

Die Entwicklung des Weiterbildungsmasterstudiengangs auf der Basis der Kooperationspartnerschaft zwischen der Technischen Universität Hamburg-Harburg und dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung bietet attraktive Möglichkeiten für eine gezielte Ansprache neuer Bewerber-

gruppen für das Lehramt an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Bereichen und die Bedarfsdeckung an den gewerblich-technischen Berufsschulen.

Für die Bildungsministerien und Schulbehörden kann der Studiengang durch sein berufsbegleitendes Studienkonzept sowohl kurz- und mittelfristige Bedarfe bedienen als auch zur Fortbildung von Kollegen (im System) genutzt werden. Mit dem berufswissenschaftlichen Professionalisierungskonzept ist er besonders auf die Bedarfe der beruflichen Schulen und betrieblichen Ausbildung im Kontext der Lernfeldorientierung ausgerichtet und kann hier die Schul- und Unterrichtsentwicklung stärken.

Potenziellen Bewerbern wird mit dem Angebot ein durchgängiger Qualifizierungspfad angeboten, der verlässliche und anerkannte Abschlüsse beinhaltet und berufliche Perspektiven aufzeigt. Damit werden weder „Sackgassen“ aufgebaut noch sehr frühe Festlegungen (z.B. für eine Schule oder ein Bundesland) unumkehrbar entschieden. In Kombination mit der Parallelität von Studium bzw. Vorbereitungsdienst und Berufstätigkeit sichert das Konzept ebenfalls eine finanziell auskömmliche Versorgung der Studierenden und stellt damit besonders für Interessenten, die aus einer Ingenieur Tätigkeit in den Schuldienst wechseln möchten, eine materielle Basissicherung in den entsprechenden Ausbildungsphasen dar. Obwohl der Studiengang teilnehmerfinanziert ist, dürften sich nach bereits kurzer Zeit als Studienrat die Kosten aufgrund einer Verbeamtung oder Höhergruppierung amortisiert haben.

Im Blick auf die Initiative des Stifterverbandes, tragfähige Ausbildungskonzepte für Berufsschullehrer in den Mangelfächern bundesweit zu etablieren, hoffen wir mit dem Konzept einen Weg eingeschlagen zu haben, der neben einer grundständigen Berufsschullehrerausbildung verlässliche Professionalisierungswege für Seiten- und Quereinsteiger eröffnet.

Literatur

[1] Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2015): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014-2025 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015. Dokumentation Nr. 208 – Juni 2015

[2] Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2016): Berufsschullehrerinitiative: Die duale Ausbildung sichern! Essen. Unter: <https://www.stifterverband.org/berufsschullehrerinitiative>. Abgerufen am 08.08.2016

[3] Tenberg, R. (2013): Desiderata in der berufsschulischen Professionsforschung. Aufgezeigt am Beispiel der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 109. Band, Heft 4 (2013) Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S. 481-495

[4] Tenberg, R. (2015): „Stiefkinder“ des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen“ zu deren Implementierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 111. Band, Heft 4 (2015) Franz Steiner Verlag, Stuttgart, S. 481 -501

[5] Howe, F./Knutzen, S. (2011): Kompetenzwerkstatt. Praxisorientiert ausbilden! Handbücher für die Ausbildungs- und Unterrichtspraxis in gewerblich-technischen Berufen. Band 3: Beschreiben von Beruflichen Handlungsfeldern. Christiani Verlag Konstant

[6] Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010.

[7] Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2016): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 in der Fassung vom 17.03.2016

[8] Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014

[9] Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2017): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.03.2017

Die Universität im Austausch mit Wirtschaft und Zivilgesellschaft – Formate zur Anbahnung von Transfer- und Trainingsprojekten

Juhnke, Julia; Jankowski, Damaris; Lengsfeld, Stephan; Krossing, Ingo

Abstract

Die Freiburg Academy of Science and Technology (FAST) entwickelt und erprobt innovative Transferformate, die den Dialog zwischen Universität, Wirtschaft und Zivilgesellschaft fördern. Das Dienstleistungsportfolio von FAST setzt an verschiedenen Punkten der Prozesskette von der Grundlagenforschung bis zur Anwendung an. Es umfasst neben Beratung und Vermittlung auch individuelle Weiterbildungen im Format „Training-on-the-Project“ (ToP) sowie Dialog-Angebote zur Anbahnung von Forschungs- und Transfer-Projekten. Darüber hinaus pflegt FAST ein umfangreiches Netzwerk aus Unternehmen, Institutionen und Verbänden sowie universitätsinternen Partnern. Die dadurch entstehenden wechselseitigen Austauschprozesse ermöglichen nicht nur den Abbau von Vorbehalten, sondern haben einen weitreichenden Einfluss auf die Entstehung neuer Ideen, Inventionen und Innovationen.

Keywords:

Trainings- und Forschungsprojekt, Training-on-the-Project (ToP), Dialog-Formate, Veranstaltungsformate, Third Mission, wechselseitiger Dialog, forschendes Lernen, Niederschwelligkeit.

1. Das Projekt FAST: 2012 und 2017

Die Freiburg Academy of Science and Technology (FAST) ist ein Teilprojekt des Verbundprojektes „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Freiburger Fraunhofer-Institute. Es wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

FAST startete im Jahr 2012 als Weiterbildungsprojekt mit einem innovativen Ansatz: Teilnehmende aus Unternehmen bringen eine konkrete Fragestellung aus ihrem beruflichen Umfeld ein und bearbeiten diese aktiv und gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in einer thematisch passenden Arbeitsgruppe. Das Format „Training-on-the-Project“ (ToP) verknüpft somit eine Forschungs- und Entwicklungskomponente mit Weiterbildungskomponenten und zeichnet sich durch einen hohen Praxisbezug aus [1].

Diese Konstellation des gemeinsamen Forschens und Lernens bietet einerseits die Chance auf den in letzter Zeit vielfach von den Universitäten stärker eingeforderten wechselseitigen Transfer [2] und damit eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, relevante Beiträge für gesellschaftliche Transformationsprozesse zu leisten [3]. Andererseits stellt es besondere Herausforderungen an die Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen sowie an die Abstimmung aller Beteiligten zur zeitlichen, inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung. Zugleich bietet das neuartige Format ein hohes Maß an Vielfalt und Flexibilität, was es zugleich aber auch sehr komplex und damit erklärungsbedürftig macht. Die erste Bilanzierung nach einem Jahr machte deutlich, dass das ToP-Format bei vielen Unternehmen zwar grundsätzlich Interesse weckt und als innovativ wahrgenommen wird, die Entscheidungsträger der tatsächlichen Durchführung eines ToP häufig jedoch nur zögernd zustimmen. Die Unkalkulierbarkeit der Zeitdauer sowie das ergebnisoffene Format bilden hier deutliche Hürden [4].

Im Projektverlauf zeigte sich deutlich der Bedarf nach einer Kontaktstelle, die regionalen und überregionalen Unternehmen unterschiedlicher Branchen, aber auch den Verbänden und Institutionen einen schnellen und

serviceorientierten Zugang zum Netzwerk der Universität bietet – eine Funktion, die an der Universität Freiburg bis dahin strukturell nicht abgedeckt wurde. Sie stellte sich zunehmend als zentral für den Erfolg für die Anbahnung von Projekten heraus und wurde daher von FAST verstärkt mit Blick auf die gesamte Universität entwickelt.

Nach fünf Jahren Entwicklung, Erprobung und Anpassung der Formate und Angebote stellt sich FAST heute mit einem breiten Dienstleistungsportfolio sowie als Türöffner für Unternehmen (v.a. KMU⁴) und „Enabler“ für klassische und innovative Transferprojekte jeglicher Art dar (Abb. 1). Aktuell erfolgt auch die Öffnung hin zu zivilgesellschaftlichen Organisationen. Die Angebote fußen auf einem weiter gefassten Verständnis von Wissens- und Technologietransfer, schaffen damit mehr Flexibilität und Offenheit und lösen die starre – und damit eher hinderliche – Abgrenzung zwischen Weiterbildung und Forschungskooperation auf.

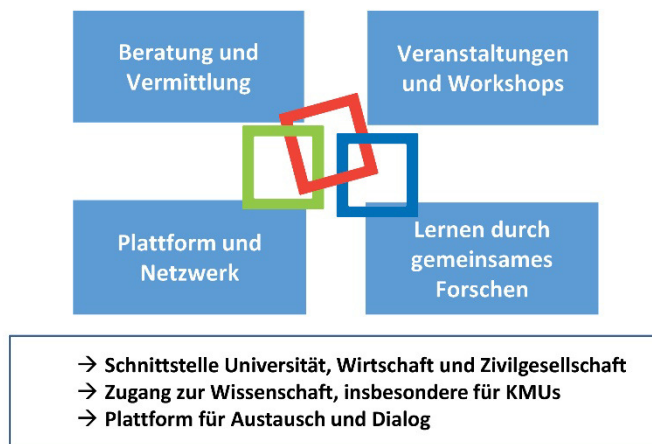


Abbildung 1: Dienstleistungsportfolio der Freiburg Academy of Science and Technology – FAST

⁴ Kleine und mittlere Unternehmen.

2. Formate zur Anbahnung von Transfer-Projekten

2.1 Kriterien für das Gelingen von Transfer-Projekten

In dem Positionspapier des Wissenschaftsrats von Oktober 2016 werden Hochschulen explizit dazu aufgefordert, den wechselseitigen, transformativen Transfer zu fördern und auszubauen [2]. Die Einschätzung ist, dass ein einfaches, lineares Modell von Transfer zu kurz greift, nicht zu den Erwartungen und Bedarfen außerhalb des Wissenschaftsbereichs passt und somit scheitern wird. Um den Erfolg von Transfer-Aktivitäten zu steigern, werden „bi- und multidirektionale“, „rekursive“ „Austauschprozesse“ gefordert [2].

„Um gemeinschaftliches Lernen und Arbeiten erst möglich zu machen, müssen jedoch Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen, Organisationen und Hochschulen zunächst einmal miteinander in Kontakt kommen. Dafür braucht es eine Plattform, einen Rahmen und den Raum, in dem der Dialog zu relevanten Themen angestoßen werden kann“ [1].

Eine weitere Erfahrung aus dem FAST-Projekt ist, dass Transfer dann gelingt, wenn die beteiligten Akteure sich fachlich angesprochen fühlen und die Interessenslage übereinstimmt, so dass sich für alle eine *Win-win*-Situation ergeben kann.

Dies stellt besondere Anforderungen an das Kooperationsmanagement: ohne die Kenntnis interner Arbeitsgruppen und Fachbereiche und eine enge Verzahnung mit weiteren Servicestellen der Universität lässt sich ein Projekt nicht dienstleistungsorientiert aufgleisen. Darüber hinaus sind ein gutes „Gespür“ für die unterschiedlichen Partner um das Matching zu fördern sowie Erfahrung, persönliche Kontakte und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Projektplanung, -begleitung und -umsetzung unerlässlich.

2.2 Vielfältige Einstiegsangebote und Projektmöglichkeiten: etablierte und neue Transferformate an der Universität Freiburg

Der Fokus der institutionalisierten, langjährig erprobten und bewährten (Technologie-) Transferunterstützungsaktivitäten an der Universität Freiburg liegt auf dem „Transfer aus der Universität *heraus*“ (*inside-out*). FAST und andere Akteure an der Universität Freiburg ergänzen diesen

durch neue Dialog- und Weiterbildungsformate, die gezielt den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis fördern und insbesondere auch die Dimension „Transfer in die Universität Freiburg hinein“ (*outside-in*) berücksichtigen und damit relevante Themen und Fragestellungen aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft in die Uni hineintragen.

Die Formate schaffen Gelegenheiten für den fachlichen Austausch. Im Dialog wird Wissen über Fach- und Organisationsgrenzen hinweg verknüpft und erweitert. Dabei können neue Ideen und kreative Lösungen für grundlegende und angewandte Fragen, Inventionen und Innovationen entstehen. Mit unterschiedlichen Dialog-Angeboten ermöglicht FAST einen einfachen und unkomplizierten Zugang zur Universität Freiburg und lässt zugleich Spielräume für Weiterentwicklungen (Abb. 2).

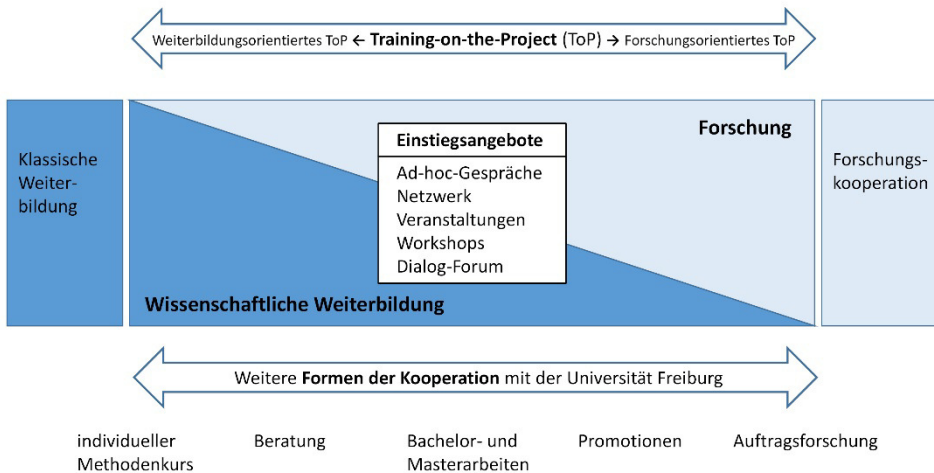


Abbildung 2: Einstiegsangebote als Startpunkt für verschiedene Arten der Zusammenarbeit

So kann sich aus einem ersten Sondierungsgespräch ein intensiver und regelmäßiger Austausch der Partner ergeben. Es können Vorversuche durchgeführt, ein Trainings- und Forschungsprojekt geplant oder ein umfassenderes Kooperationsprojekt wie z.B. der Bau eines Prototypen angedacht werden.

Ausgehend von der an der Universität Freiburg vorhandenen Expertise und den Forschungsfeldern wird bei der Planung aller Veranstaltungen besonders berücksichtigt, dass die Themen für alle Beteiligten relevant

sind und sich gegenseitig ergänzen, überlappen und befruchten können. Bislang wurden die meisten Formate zu Themen aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich durchgeführt. Zurzeit sind erste Pilot-Veranstaltungen mit Themen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften in Planung.

Eine Steigerung der Anzahl von Transfer-Projekten – insbesondere mit Partnern, die davor noch nicht mit der Universität zusammengearbeitet haben – ist bereits jetzt ersichtlich. Perspektivisch werden die Dialog-Veranstaltungen einen Beitrag zur Profilierung der Universität nicht nur auf wissenschaftlicher Ebene (Forschung und Lehre), sondern vollumfassend und gesamtgesellschaftlich leisten.

2.3 Veranstaltungsformate an der Universität Freiburg

Die unterschiedlichen Veranstaltungsformate haben differenzierte Zielsetzungen – vom Generieren schneller Lösungsvorschläge bis hin zum Aufbau einer strategischen Partnerschaft. Sie setzen an verschiedenen Punkten der Prozesskette von der Grundlagenforschung bis zur Anwendung an und wenden sich entsprechend auch an unterschiedliche interne und externe Zielgruppen (Abb. 3).

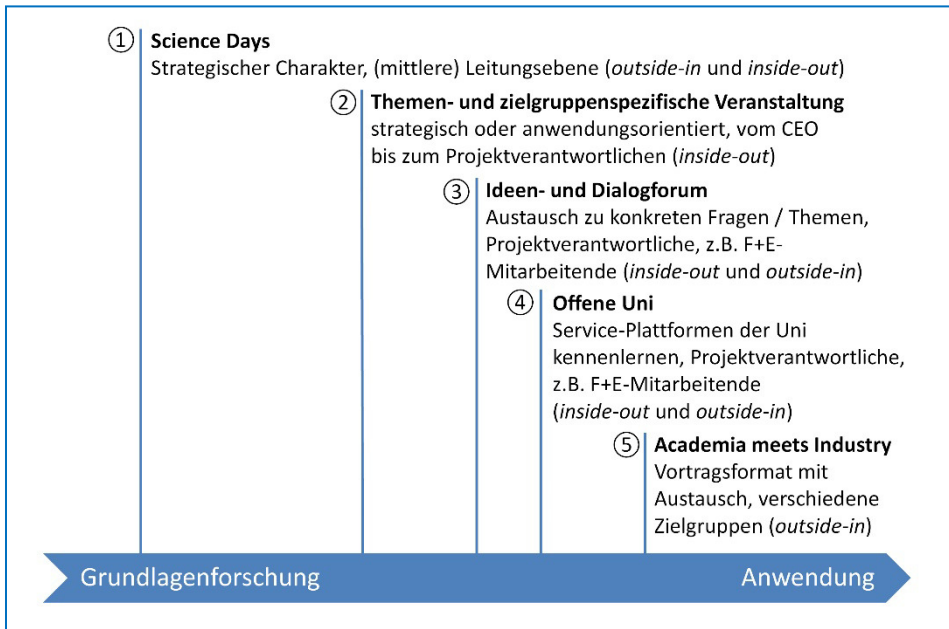


Abbildung 3: Formate zur Anbahnung von Transfer-Projekten an der Universität Freiburg

Die Erfahrung zeigt, dass insbesondere bei KMU die Hemmschwelle, mit der Universität in Kontakt zu treten, immer noch hoch ist [1]. Für das Gelingen einer Veranstaltung ist neben der Wahl des Formats auch die Expertise des Kooperationsmanagements ausschlaggebend: wird dies durch eine Person übernommen, die „vom Fach“ ist und auch inhaltlich mitdiskutieren kann, erhöht das die Glaubwürdigkeit und macht es wahrscheinlicher, dass passende Experten zusammenfinden.

Insgesamt wird es positiv aufgenommen, wenn Formate für einen ersten Austausch eher kurz gehalten werden. Externe Partner haben meist wenig Zeit und wollen beim Erstkontakt schnell prüfen, ob Potenziale zur Lösung aktueller eigener Fragestellungen oder für weitere Gespräche vorhanden sind. Der Kreis der Teilnehmenden kann auch klein sein – wenn die Themen passen, sind meist alle Beteiligten an einem weiteren Austausch interessiert.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Formate kurz erläutert.

Science Days (outside-in und inside-out)

Auf die Bedarfe eines Unternehmens abgestimmtes Veranstaltungsformat, das insbesondere für größere Unternehmen geeignet ist, die langfristig im Rahmen einer strategischen Partnerschaft mit der Universität zusammenarbeiten wollen.

Dieses Format wird hier nicht näher erläutert, da es in Freiburg beim Prorektorat Forschung angegliedert ist und nicht von FAST durchgeführt wird.

Themenfokussierte Veranstaltung an der Uni (inside-out)

Auf das Angebot und Themenspektrum einer universitären Einrichtung abgestimmtes Veranstaltungsformat.

Beispiel: regionale Unternehmen aus der Biotech- und Pharmabranche treffen Forscherinnen und Forscher des Freiburger Exzellenzclusters Centre for Biological Signalling Studies (BIOSS)⁵.

Das BIOSS möchte zukünftig stärker mit den Unternehmen der Region an individuellen Problemlösungen arbeiten und besitzt dafür modernes Laborequipment, Datenbanken, Materialien und Methoden. Unternehmensmitarbeitende können ihre Kenntnisse erweitern und die Expertise des BIOSS zur Weiterentwicklung ihrer Produkte und Dienstleistungen nutzen.

⁵ S. <http://www.bioss.uni-freiburg.de/de/> [Zugriff am 05.04.2017].

Steckbrief:

Dauer	1,5 Stunden
Anzahl externe Teilnehmende	10 CEOs von Biotech-Unternehmen
Anzahl Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft	7 Forscherinnen und Forscher der Universität Freiburg (Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende)
Format	Fachvorträge, Laborrundgang und Get-together
Ergebnisse (beispielhaft für die hier beschriebene Veranstaltung)	3 konkrete Fachfragen (anwendungs- bis forschungsorientiert) <ul style="list-style-type: none">• 1 Kurz-ToP (Geräteanwendung)• 1 Vermittlung• 1 Kooperationsprojekt

Ideen- und Dialogforum (outside-in und inside-out)

Auf konkrete aktuelle Fragestellungen eines Unternehmens zugeschnittene Veranstaltung, die auch im Unternehmen vor Ort erfolgreich durchführbar ist.

Beispiel: Expertinnen und Experten aus der Uni Freiburg diskutieren Fachfragen vor Ort in einem Hightech-Unternehmen.

Im Unternehmen liegen technologiebasierte Fachfragen vor, die mit der eigenen Expertise nicht gelöst werden können. 8 Expertinnen und Experten der Uni Freiburg – Professoren, Akademischer Mittelbau und Postdoktorandinnen und -doktoranden – diskutieren im Rahmen eines Open-Space-Formats mit etwa 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Unternehmens. In lockerer Atmosphäre in überschaubaren Gruppen kommen konstruktive Dialoge auf Augenhöhe zustande. Es wird sehr nah am praktischen Problem diskutiert. Dadurch sind direkte konkrete Lösungs- oder Weiterentwicklungsvorschläge möglich. Das Format ermöglicht das Kennenlernen von mehreren Ansprechpartnern und dient somit dem Abbau von Hürden oder Vorurteilen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit der Universität. Die konkreten Fragestellungen werden teilweise direkt vor Ort

gelöst, teilweise zum Ausgangspunkt für komplexere Folge-Projekte mit ausgedehnterem Zeithorizont.

Steckbrief:

Dauer	1,5 Stunden
Anzahl Teilnehmende aus Unternehmen	40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eines Hightech-Unternehmen
Anzahl Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft	8 Expertinnen und Experten der Universität Freiburg (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende)
Format	Kurzer Einleitungsvortrag mit Vorstellung der Expertinnen und Experten, Open Space, Wrap-up
Ergebnisse (beispielhaft für die hier beschriebene Veranstaltung)	<ul style="list-style-type: none">• 1 Promotion• über 15 Transfer-Projekte unterschiedlicher Ausprägung• anhaltender, für beide Seiten fruchtbarer Austausch• konstant weitere Fachfragen in Bearbeitung

„Offene Uni“: Führungen für Unternehmen (inside-out)

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Unternehmen lernen die Service-Plattformen der Universität Freiburg kennen. Das Veranstaltungsformat ist auf das Service-Angebot einer universitären Einrichtung abgestimmt und daher sehr flexibel bezüglich Themen, Gruppengrößen und Terminen.

Beispiel: Rundgang für Unternehmensmitarbeitende am Freiburger Materialforschungszentrum (FMF).

Das Kennenlernen der Service-Plattformen steht im Vordergrund. Im Rahmen von Kurz-Vorträgen und Laborrundgängen werden die verschiedenen Analysemethoden, Geräte und deren Anwendungsbereiche vorgestellt. Im Anschluss besteht die Möglichkeit zum direkten Austausch mit

dem wissenschaftlichen Personal (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende, Postdoktoranden und Doktoranden). Die resultierenden Ergebnisse sind meist sehr anwendungsbezogen, münden oftmals aber auch in eine über einen ersten Auftrag hinausgehende weitere Zusammenarbeit.

Steckbrief:

Dauer	1,5 Stunden
Anzahl externe Teilnehmende	10 Unternehmensvertreter von Hightech-Unternehmen, v.a. aus den F&E-Abteilungen
Anzahl Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft	5 Forscherinnen und Forscher der Universität Freiburg (Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeitende, Doktoranden)
Format	Kurze Einleitungsvorträge, Laborrundgang und Get-together
Ergebnisse (beispielhaft für die hier beschriebene Veranstaltung)	<ul style="list-style-type: none"> • mehrere Auftragsmessungen • 1 Ursachenanalyse • 1 ToP in Planung • konstant weitere Fachfragen in Bearbeitung

Academia meets Industry (outside-in)

Im Rahmen eines Vortrags sprechen hochrangige Vertreterinnen und Vertreter eines Unternehmens über ein aktuelles Thema, die eigene Forschungstätigkeit, einen neuen forschungsbasierten Prototypen o.ä. Die Bandbreite reicht von Zukunftsthemen, welche transdisziplinäre Diskussionen fördern, bis hin zu anwendungsorientierten Vorträgen. Das Format wurde 2015 von Prof. Dr. Dr. h.c. Christoph Borner⁶ an der Universität Freiburg eingeführt⁷, um einen Dialog über Chancen und Risiken aktueller Entwicklungen der Lebenswissenschaften zu ermöglichen. Das Format wurde von FAST auch für andere Themenbereiche adaptiert. Ausrichtung

⁶ S. <https://www.mol-med.uni-freiburg.de/mom/cb> [Zugriff: 16.03.2017].

⁷ S. <https://www.ucf.uni-freiburg.de/teaching-projects/academia-meets-industry> [Zugriff: 16.03.2017].

und Größe der Veranstaltung können ebenso wie die Ergebnisse stark variieren.

Beispiel einer Veranstaltung zum Thema „Spezial-Kühlschränke im Laborbereich“.

Der CEO eines Medizintechnik-Unternehmens diskutiert mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universität Freiburg über den aktuellen technischen Stand von Medizintechnik-Geräten und erhält Feedback zu den Funktionen eines Prototyps. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler informieren sich über den neuesten Stand der Technik sowie zu Sicherheitsrichtlinien. Das Unternehmen erhält Input von der Nutzerseite und aus wissenschaftlicher Sicht. Dies führt zu einem Kooperationsprojekt, um gemeinsam an der Entwicklung von neuen Funktionen für Kühlgeräte zu arbeiten.

Steckbrief:

Dauer	1,5 Stunden
Anzahl externe Teilnehmende	CEO eines Medizintechnik-Unternehmens
Anzahl Uni-interne Teilnehmende	Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Freiburg (Professoren, Wissenschaftliche Mitarbeitende, Doktoranden, Verwaltungsangestellte)
Format	Vortrag mit anschließender Diskussion, Laborrundgang (fakultativ) und Get-together
Ergebnis (beispielhaft für die hier beschriebene Veranstaltung)	• 1 Kooperationsprojekt

3. Fazit

Innovative Transferformate fördern den Austausch zwischen Universität, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Sie ermöglichen das Knüpfen persönlicher Kontakte und Netzwerke und damit den Abbau von Vorbehalten und können so zum gegenseitigen Interesse und Verständnis beitragen. Sie

wirken „befruchtend“ und führen in den meisten Fällen zum „Win-win“ für alle Beteiligten.

Jedoch muss berücksichtigt werden, dass das Anbahnen und Begleiten von Transfer-Projekten einen arbeitsintensiven Prozess darstellt. Voraussetzung dafür sind Offenheit für neue Formen der Kooperation sowie Interesse und Willen – sowohl seitens externer Akteure als auch seitens der Wissenschaft – in Dialog zu investieren. Dieser startet immer ergebnisoffen. Zunächst müssen alle Beteiligten bereit sein, Zeit und Ressourcen zu investieren. Transfer-Projekte sind immer auch Teamarbeit und ohne ein tragfähiges Netzwerk und persönliche Kontakte zu Entscheidungsträgern aus Verbänden, Institutionen und Unternehmen sowie zu Instituten und Zentren der Universität und des Universitätsklinikums nicht realisierbar. Damit leistet FAST auch explizit einen Beitrag zur universitätsinternen Vernetzung.

FAST hat sich über die Laufzeit des Drittmittelprojekts als dienstleistungsorientierter und verlässlicher Partner positioniert und arbeitet derzeit daran, das erworbene Wissen in langfristige und nachhaltige Strukturen zu überführen. Ziel ist es, dadurch den Austausch der Universität Freiburg mit Politik, Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft zu verstetigen und den wechselseitigen Transfer von Ideen, Wissen und Technologien auch im Sinne einer *Third Mission* zu fördern.

Literatur

- [1] Jankowski, D., Juhnke, J., Krossing, I., Lengsfeld, S. (2016). Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung – Das Format Training-on-the-Project. Hochschule und Weiterbildung, 2/2016, p. 76-83.
- [2] Wissenschaftsrat (2016). Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Drs. 5665-16, Weimar, p. 11.
- [3] Wissenschaftsrat (2015). Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über große gesellschaftliche Herausforderungen. Drs. 4594-15, Stuttgart.
- [4] Jankowski, D., Krause, M. (2014). Bedarfsorientierte und praxisnahe Weiterbildung in Projekten. Von der Idee in die Praxis – ein Erfahrungsbericht. <https://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/data/doc/fast/erfahrungsbericht> [Zugriff: 21.03.2017].

FAST ist ein gemeinsames Projekt der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Freiburger Fraunhofer-Institute. Das Projekt wird gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“.



Wissenschaftliche Weiterbildung im Innovations-projekt – Ein neues Format für einen kooperativen Wissens- und Technologietransfer

Schwenke, Eilika; Herstatt, Cornelius

Abstract

In den vergangenen Jahren konnte an Universitäten eine steigende Relevanz der sogenannten „dritten Mission“ verzeichnet werden, die an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Gesellschaft Leistungen hinausgehend über tertiäre Bildung und Grundlagenforschung erbringt. Hierzu zählen unter anderem das lebenslange Lernen und der Wissens- und Technologietransfer. In diesem Rahmen werden an deutschen Universitäten neue Formate der Kooperation zwischen Universität und Industrie entwickelt, die lebenslanges Lernen und Wissens- und Technologietransfer verbinden. Wir betrachten in vorliegender Untersuchung eines dieser neuen Kooperationsformate, das Weiterbildung mit Innovationsprojekten verbindet. Mit einem qualitativen Ansatz werten wir im Rahmen einer Aktionsforschung erhobene Daten aus einem Kooperationsprojekt der Technischen Universität Hamburg in den Jahren 2015-2016 aus. Es werden Motivation sowie spezifischer Nutzen für die beteiligten Personen beider Seiten untersucht, ebenso werden Erfolgsfaktoren der Förderung und Begleitung eines solchen Transferformates betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass in diesem Format sowohl Mitarbeitende der Industrie als auch Wissenschaftler der Universität profitieren. Besonders die hohe Bedeutung der Selbstreflexion, die durch die Betrachtung der Kooperation als beidseitigen Lernprozess integriert wird, scheint großes Potential für einen nachhaltigen Wissenstransfer zu bergen. Unter entsprechender Vorgehensweise, könnte dieses Kooperationsformat ein vielversprechender Weg sein um engere Beziehungen und beidseitigen Wissenstransfer zwischen Industrie und Hochschule zu fördern.

Keywords

Wissenstransfer; Universitäts-Industrie-Kooperationen; Weiterbildung; informeller Technologietransfer; Aktionsforschung; Transferformate

1. Einführung

In den letzten Jahren kann an Universitäten eine steigende Relevanz der Bereiche lebenslanges Lernen, angewandte Forschung und Transfer verzeichnet werden. Als Teil der sogenannten „dritten Mission“ von Hochschulen ergänzen diese Aktivitäten die ersten beiden öffentlichen Missionen von Universitäten - Lehre und Forschung: die Förderung des Lernens und die Generierung neuen Wissens. Traditionell bezeichnet dies vor allem den Bereich der tertiären Bildung sowie die Grundlagenforschung. Unter die dritte Mission fallen neben Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens, auch angewandte Forschung und Technologietransfer, einschließlich Kooperationen mit der Industrie [1, 2, 3]. Bisher gängige Transferformate an dieser Schnittstelle zwischen Universität und Industrie sind meist auf einen einseitigen Transfer ausgelegt: So entstehen zwar Weiterbildungsprogramme an Hochschulen teilweise in Co-Design-Prozessen und sind inhaltlich auf die Bedürfnisse der Industrie zugeschnitten, das didaktische Design wird dennoch durch Vorlesungen und Seminare dominiert, ausgerichtet darauf, so spezifisches Fachwissen aus der Universität weiterzugeben. In bestehenden Forschungsk Kooperationen wird die Forschung oft einseitig von der Universität durchgeführt, und lediglich das Ergebnis auf den Industriepartner übertragen. Die Vermittlung von Methoden und prozessuaalem Wissen erfolgt so - wenn überhaupt – theoretisch und entzieht sich einer tieferen Auseinandersetzung. Neue kooperative Transferformate zur sinnvollen Ergänzung bisheriger Formate werden derzeit an Universitäten deutschlandweit entwickelt: Im Zuge der Ausweitungen von Aktivitäten der dritten Mission und als Antwort auf Ausschreibungen der Bundesregierung zur Förderung des Engagements der Universitäten im Bereich des lebenslangen Lernens, kombinierten in den letzten Jahren einige Hochschulen in Deutschland ihre Stärken in Lehre und Forschung. So entstanden Transferformate, die Innovationsprojekte und Weiterbildung in sich vereinen. Im Rahmen der Regierungsinitiative/ BMBF-Förderlinie "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" [4] wurden an der Universität Freiburg [vgl. 5, 6] sowie an der Technischen Universität Hamburg (TUHH) derartige Transferformate entwickelt [vgl. 7]. Die Kooperationsformate zielen darauf ab, den Transfer zwischen Theorie

und Praxis zu erleichtern und vereinen Ansätze traditioneller wissenschaftlicher Weiterbildung, Forschungsk Kooperationen und des Wissens- und Technologietransfers. Was diese neuen Kooperationen von den bisherigen unterscheidet, ist insbesondere die Intensität der Integration der Industrie in die Universitätskultur und die Einführung einer Lernumgebung in eine Forschungsk Kooperation. Durch eine Integration von Weiterbildung in praxisnahe Innovationsprojekte, soll daher eine weitere Lerntiefe und Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht werden, die sich am lebenslangen Lernen orientiert und einen wechselseitigen Transfer und gemeinsamen Erkenntnisprozess begünstigt.

In der bisherigen wissenschaftlichen Literatur zum Technologietransfer wird Weiterbildung zwar als eine Art des informellen Technologietransfers erwähnt, es ist uns jedoch keine Studie bekannt, die diese Beziehung explizit zum Gegenstand hat. Auch hier wird der Wissenstransfer oft einseitig von Hochschule zu Wirtschaft betrachtet, während der Nutzen, den Kooperationen für die universitäre Praxis – beispielsweise Lehre und Lernen - haben, wenig behandelt wird [8]. Perkmann et al. 2013 kommen beispielsweise zu dem Schluss, dass die Auswirkungen auf die Lehre einer der größten Nutzen von Kooperationen für Universitäten ist [9]. Daher haben wir den Anspruch, beide Nutzenperspektiven einzunehmen und zu berücksichtigen, wie die Verbindungen zwischen Hochschule und Industrie durch wechselseitigen Transfer und einen gemeinsamen Lernprozess gestärkt werden können. In der vorliegenden Studie betrachten wir ein neues Format für einen kooperativen Wissens- und Technologietransfer zwischen Universität und Industrie, in dem wissenschaftliche Weiterbildung und Innovationsprojekt zusammengeführt werden. Anhand einer empirischen Studie stellen wir das Format vor und leiten Empfehlungen für die Gestaltung ab. Es werden Nutzen und Bedürfnisse beider Seiten, sowohl der Industrie als auch der Hochschule, betrachtet. Entwicklern und Anbietern, die an einer Umsetzung dieses kooperativen Formates interessiert sind, ermöglicht dies, die Bedürfnisse von sowohl Industrie als auch Hochschule zu berücksichtigen und so einen Beitrag zu einem kooperativen Technologietransfer zwischen Hochschule und Wirtschaft zu leisten. Insbesondere wollen wir auch folgende Fragen beantworten um das Format zu charakterisieren:

1. Welche Motive der verschiedenen Partner liegen der Kooperation zugrunde?
2. Welchen Nutzen ziehen die einzelnen Parteien für sich? Welche Lernerfolge erreichen sie?
3. Was sind Voraussetzungen für den Erfolg der Kooperation?

2. Methodisches Vorgehen

Fallbeispiel für unsere Untersuchung ist ein Kooperationsprojekt im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT), das an der Technischen Universität Hamburg im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts ContinuING@TUHH während des Zeitraums von 2015-2016 durchgeführt wurde. In einem aktionsforschungsbasierten Ansatz konnten wir den Verlauf der Kooperation begleiten, untersuchen und aktiv mitgestalten. Als Teil des Projektteams standen die Autoren in engem Kontakt zu allen involvierten Parteien und hatten Zugang zu der vollständigen Dokumentation des Kooperationsprojektes. Die vorliegende Studie betrachtet die Kooperation aus innovationswissenschaftlicher Sicht. Gleichzeitig befassten sich weitere Forscher im Projekt mit Schwerpunkten psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sichtweisen, insbesondere in den Gebieten der Kompetenzentwicklung und Lehrmethoden in der Erwachsenenbildung.

2.1 Vorstellung des Falls

Ziel der Initiative ContinuING@TUHH ist die Entwicklung forschungsbasierter Weiterbildungsangebote, insbesondere unter der Fragestellung, wie forschungsbasiertes Lernen zielgruppengerecht unter den speziellen Bedingungen von Industriekooperationen gestaltet werden kann. In diesem Rahmen entstand das betrachtete Transferformat in Kooperation zwischen einem Unternehmen und einem Forschungsinstitut der TUHH in der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT). Das Unternehmen ist ein großes IT-Unternehmen mit Sitz in Deutschland. Es wurde durch einen Manager repräsentiert, in dessen Verantwortung die Auswahl der Mitarbeitenden lag, die die Möglichkeit bekommen würden, ein eigenes Forschungsprojekt an der Universität zu Weiterbildungszwecken zu

bearbeiten. Die Teilnehmenden waren Beschäftigte des Kooperationsunternehmens zwischen 40 und 59 Jahren. Alle waren männlich, mit deutscher Staatsbürgerschaft und arbeiteten vorrangig in verschiedenen IT-Projekten für ihr Unternehmen und hatten in ihrem ersten Ausbildungsweg die Universität besucht. Ihre Arbeitserfahrung betrug zwischen 11 und 30 Jahren. Das Universitätsinstitut ist spezialisiert auf Forschung und Lehre in der IKT. In das Projekt involviert waren ein Professor und zwei wissenschaftliche Mitarbeitende, die das Forschungsprojekt wissenschaftlich begleiteten. Als Prozessbegleiter der Weiterbildungs Kooperation und Forschende war weiterhin das Projektteam von CONTINUING@TUHH beteiligt. Das Forschungsteam war aus vier Teammitgliedern zusammengesetzt, mit interdisziplinären Hintergründen, die zur gleichen Zeit verschiedene Aspekte untersuchten und zu verschiedenen Zeiten in verschiedener Intensität anwesend waren.

Die Beteiligten einigten sich darauf, dass zwei Mitarbeitende des Unternehmens ein Semester lang einen Tag pro Woche in Präsenzzeit am Institut an einem Innovationsprojekt arbeiten; dies entspricht einer Präsenzzeit von insgesamt 14 Tagen. Da die Teilnehmenden auf Wunsch des Unternehmens keine Unternehmensprojekte bearbeiten, sondern bewusst etwas Neues erleben sollten, stellten zwei Wissenschaftler des Instituts eigene Forschungsprojekte zur Verfügung. Diese Wissenschaftler waren auch die primären Ansprechpartner für die Teilnehmenden der Industrie während ihrer Zeit am Institut. Neben der Projektbearbeitung erfolgte die Teilnahme an einer Grundlagenvorlesung. Die Teilnehmer aus der Industrie wurden in den Institutsalltag integriert und führten selbstständige Forschung unter Beratung mit den Wissenschaftlern durch. Die Teilnahme am Institutsleben erfolgte durch Nutzung eines eigenen Arbeitsplatzes am Institut, Teilnahme an Vorträgen von Mitarbeitern und Studierenden, Austausch zu Forschungsthemen und Mittagessen in der Mensa. Zentrale Komponenten im Tagesablauf waren die Vorlesung, Eigenarbeit und das Institutsleben. Ein beispielhafter Tagesablauf ist zur Anschaulichkeit in Tabelle 1 dargestellt.

Das Format wurde insgesamt zweimal durchgeführt. Jedes Projekt lief über ein Semester mit je zwei Teilnehmenden. Die Umsetzung erfolgte an

verschiedenen Lernorten, zum größten Teil an der TUHH, aber auch virtuell im Netzwerk und am Arbeitsplatz. Das Projekt wurde als Weiterbildungsmodul betrachtet, mit Option einer späteren Anrechenbarkeit, und entsprach in diesem Rahmen einem Umfang von 6 ECTS.

Tabelle 1: Beispielhafter Tagesablauf (Eigene Darstellung)

Beispiel eines Tagesablaufs

08:00-09:30	Besuch einer Lehrveranstaltung des grundständigen Studiums
09:30-12:30	Projektarbeit, vertiefende Recherchearbeit, ergänzende Lehreinheiten
12:30-13:15	Mittagessen
13:30-14:30	Teilnahme an Institutsbesprechung
14:30-16:15	Teilnahme am Institutsseminar

2.2 Datenerhebung

Aktionsforschung ist ein zyklischer Prozess, der aus vier Phasen besteht: der Situationsanalyse, Planung von Maßnahmen („Planen“), Umsetzen von Maßnahmen („Handeln“) und Auswertung der Maßnahmen („Bewerten“) sowie der Wiederholung des Zyklus sofern notwendig. Außerdem ist der Aktionsforschungsansatz kooperativ: dies bedeutet, die beteiligten Menschen sind keine passiven Forschungssubjekte, sondern nehmen eine aktive Rolle im Aktionsforschungszyklus ein [10]. Zur Datengenerierung bezogen wir Techniken qualitativer Forschungsansätze ein, insbesondere halbstrukturierte Leitfadeninterviews. In der Aktionsforschung ist jede Aktion ein Akt der Datengenerierung und kann als Intervention verstanden werden, da sie nicht nur für den Forscher, sondern auch für den Betroffenen Lernen generiert [10]. So wurden die Erkenntnisse aus den Interviews in die folgenden Auswertungs- und Planungsschritte integriert und entwickelten das Format während der Laufzeit aktiv weiter.

Wir begleiteten das Projekt ein Jahr lang, was zu zwei Aktionsforschungszyklen mit insgesamt vier Industrieteilnehmern führte: Im Wintersemester 2015/16 und im Sommersemester 2016. In jedem dieser Pilotdurchläufe

wurden die vier Projektphasen Klärung, Planung, Durchführung und Abschluss durchlaufen. Die Projektdurchläufe wurden durch wöchentliche Reflexionsgespräche mit den Wissenschaftlern und durch Interviews mit allen Beteiligten in regelmäßigen Zeitpunkten im Projektverlauf begleitet, sodass eine Weiterentwicklung im Sinne der Aktionsforschung möglich war. Tabelle 2 zeigt eine Liste der wesentlichen Interaktionen während der Projektabwicklung vor Ort. Ausgenommen ist hier die sogenannte Anbahnungsphase, mit der Absprache zwischen Unternehmen und ContinU-ING@TUHH sowie der Suche nach Teilnehmenden. Als Teil des Projektteams haben wir so Daten aus insgesamt 19 halbstrukturierten Interviews generiert und analysiert, weiterhin aus zwei halbstrukturierten Telefoninterviews, qualitativen Beobachtungen, wiederkehrenden Kurzgesprächen und reflektierenden Gesprächen, die in Besprechungsprotokollen aufgezeichnet wurden. Die Interviews wurden in mehreren Phasen des Projekts mit fünf Mitgliedern der Industrie (vier Teilnehmenden vor Ort und ein Betreuer) und zwei Mitgliedern der Universität (zwei wissenschaftliche Mitarbeiter) durchgeführt. Darüber hinaus wurden Daten aus einem Workshop mit Experten anderer Universitäten auf der Ingenieurexpertise Tagung 2016 ausgewertet.

Der Zeitverlauf des Projekts einschließlich der Hauptpunkte der Datengenerierung ist in Tabelle 2 entsprechend ihrer Phase im Aktionsforschungsprozess festgehalten. Es ist festzuhalten, dass die Phasen "Handeln" und "Bewerten" nicht vollständig voneinander getrennt sind, da jede Intervention in der Phase des "Handelns", insbesondere während der wöchentlichen Treffen, reflektiert und die Aktionen entsprechend angepasst wurden. Dies ist ein normaler Bestandteil des Aktionsforschungsprozesses [10].

Tabelle 2: Zeitlinie des Aktionsforschungsprozesses in zwei Zyklen 2015/2016 (Eigene Darstellung)

	Projektphase	Interaktionsart	Anzahl	Zeitpunkt	Anwesende Akteure
Kick-Off WS 2015/16	Klärung, Planung	Treffen	1	10/2015	Unternehmensbetreuer, Teilnehmende der Industrie, Institutsvertreter, Projekt ContinuING@TUHH
Interview 1	Planung	Strukturiertes Interview	2	10/2015	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Projekt-treffen	Durchführung	Informelle Treffen	6	Regelmäßig	Wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview 2	Durchführung	Halbstrukturiertes Interview	2	12/2015	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview 3	Durchführung	Halbstrukturiertes Interview	2	12/2015	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Abschlusspräsentation	Durchführung	Projekt-präsentation	1	02/2016	Unternehmensbetreuer, Teilnehmende der Industrie, Institutsvertreter, Projekt ContinuING@TUHH
Interview 4	Abschluss	Halbstrukturiertes Interview	2	02/2016	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Reflexionstreffen	Abschluss	Treffen/ Workshop	1	01/2016	Wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitglied von ContinuING@TUHH
Reflexionstreffen	Abschluss	Treffen/ Workshop	1	01/2016	Unternehmensbetreuer, Institutsvertreter, Mitglied von ContinuING@TUHH
Kick-Off SS 2016	Klärung, Planung	Treffen	1	04/2016	Unternehmensbetreuer, Teilnehmende der Industrie, Institutsvertreter, Projekt ContinuING@TUHH
Interview 1	Klärung, Planung	Strukturiertes Interview	2	05/2016	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Projekt-treffen	Durchführung	Informelle Treffen	10	Regelmäßig	Wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview 2	Durchführung	Halbstrukturiertes Interview	2	06/2016	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview 3	Durchführung	Halbstrukturiertes Interview	2	07/2016	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH

Abschluss-präsentation	Durchführung	Projekt-präsentation	1	07/2016	Unternehmensbetreuer, Teilnehmende der Industrie, Institutsvertreter, Projekt ContinuING@TUHH
Fragebogen	Abschluss	Fragebogen	2	07/2016	Wissenschaftliche Mitarbeitende
Interview 4	Abschluss	Halbstrukturiertes Telefon-interview	2	08/2016	Teilnehmende der Industrie, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview Institut	Abschluss	Halbstrukturiertes Interview	2	08/ 2016	Wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitglied von ContinuING@TUHH
Reflexions-treffen	Abschluss	Treffen/Workshop	1	08/2016	Wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitglied von ContinuING@TUHH
Interview Unternehmen	Abschluss	Halbstrukturiertes Interview	1	08/2016	Unternehmensbetreuer, Mitglied von ContinuING@TUHH

2.3 Datenauswertung

Die Interviews wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse in Hinblick auf die Forschungsfragen analysiert. Dabei wurden die Teilbereiche individuelle Motivation, Nutzen für Teilnehmer aus Industrie und Hochschule sowie spezifischen Bedürfnisse, die zur Identifizierung von Erfolgsfaktoren in dieser Zusammenarbeit herangezogen werden können, betrachtet. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde von Hand durchgeführt, unterstützt durch ein Mind-Mapping-Programm zur Organisation der Codes im Gesamtprojekt.

2.4 Expertenworkshop

Um die Erfahrung der Aktionsforschung zu unterstützen wurden die Ergebnisse eines Expertenworkshops mit Entwicklern kooperativer wissenschaftlicher Weiterbildung im Sommer 2016 genutzt. Der Workshop unter dem Namen „Kooperative Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung“ wurde im Rahmen der Ingenieurpädagogischen Regionaltagung 2016 durchgeführt. Ziel des Workshops war es, Herausforderungen in der Umsetzung von Weiterbildung in Innovationsprojekten zu identifizieren, Lösungsansätze aufzuzeigen sowie die Chancen kooperativer Bildungspro-

zesse aufzuzeigen. Innovative Konzepte und konkrete Beispiele von verschiedenen Universitäten wurden vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. Dies geschah in Präsentationen und Gruppendiskussionen zu verschiedenen Unterthemen. Eine der Arbeitsfragen lautete „Wie können berufstätige Weiterbildungsteilnehmende in die Institutsarbeit eingebunden werden?“. Die Ergebnisse des Workshops wurden dokumentiert und allen Teilnehmenden zugesendet.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden den drei Forschungsfragen entsprechend in den drei Kategorien "Motivation", "Nutzen und Lernerfolge" und "Bedürfnisse" dargestellt. Um den Schutz der Privatsphäre bei der kleinen Anzahl an Teilnehmenden zu gewährleisten, werden die Ergebnisse der beiden Aktionsforschungszyklen aggregiert dargestellt.

3.1 Motivation der Beteiligten

Alle Beteiligten verfolgten mit der Beteiligung an der Kooperation eigene Motive und Ziele: Der Unternehmensverantwortliche, der das Projekt initiierte und während der gesamten Laufzeit als Ansprechpartner agierte, war auf der Suche nach einer kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung für langjährige Mitarbeiter als Belohnung und Anreiz und war gewillt, eine langjährige Kooperation einzugehen. Er hoffte, die Teilnehmenden würden eine Qualifikation über technisches Wissen hinaus erlangen, indem sie ihre Komfortzone verlassen und neue Erkenntnisse gewinnen würden. Auf Unternehmensebene versprach er sich, dass das Unternehmen nicht nur von den verbesserten Fähigkeiten der Teilnehmer, sondern auch von der Schaffung eines unternehmensinternen Innovationsklimas und durch die Nähe zur Universität profitieren würde. Alle vier Mitarbeiter des Unternehmens gingen mit ähnlicher Motivation in das Projekt, sie wollten einen Perspektivwechsel im eigenen Feld erleben. Ihre Aussagen drückten Neugier und Offenheit für neue Herangehensweisen an IT-Themen aus sowie Interesse am universitären Umfeld. Auf die Frage, warum sie sich an diesem Projekt beteiligen wollen, antworteten sie:

„andere Herangehensweise kennen lernen“ (Teilnehmer 3, Interview 1)

„was anderes machen, in IT-Themen, aber in anderem Umfeld“ (Teilnehmer 1, Interview 1)

„andere Dinge erleben, einen anderen Überblick bekommen“ (Teilnehmer 4, Interview 1)

Diese Neugierde und intrinsische Motivation war während des gesamten Projekts sichtbar, zum Beispiel daran, dass einige Teilnehmende die Bearbeitung am Projekt zu Hause in der Freizeit fortsetzten. Die Wissenschaftler waren interessiert an Kontakten zur Industrie und an Feedback dieser auf Ihre eigenen Arbeit. Weiterhin wollten sie an Erfahrung gewinnen und mit interessanten Themen und Menschen arbeiten.

Ein gemeinsames Thema, das nicht nur in den Aussagen der Interviews, sondern auch in der Interaktion während des gesamten Projekts sichtbar wurde, ist die Neugier, Offenheit und das Interesse am Ausprobieren neuer Dinge, die alle drei Parteien, insbesondere die Teilnehmer der Industrie und begleitenden wissenschaftlichen Mitarbeiter als Hauptakteure, verbinden. Dies wurde ebenfalls von allen Seiten als Voraussetzung für zukünftige Teilnehmende genannt. Während des Expertenworkshops auf der Ingenieurpädagogischen Regionaltagung 2016 wurden als Voraussetzung für den Erfolg von kooperativen Projekten im Spannungsfeld von Innovation und Weiterbildung unter anderem die Kompatibilität der Mindsets, der Persönlichkeiten aller Beteiligten sowie ein intrinsisch vorhandenes Forschungsinteresse identifiziert. Die ähnlichen und kompatiblen Motivationen und die aufgeschlossene Herangehensweise an die Kooperation aller Mitglieder werden daher als ein Grund gesehen, dass die Kooperation von allen Beteiligten als Erfolg gewertet wurde.

3.2 Nutzen und Lernerfolge

Die Teilnehmenden der Industrie gaben verschiedene Aspekte an, durch die sie von der Erfahrung profitierten konnten. Sie sahen unter anderem einen Nutzen darin, ihre Komfortzone zu verlassen, Freude und Begeisterung aus dem Projekt zu ziehen (wie bereits oben erwähnt setzten einige das Projekt auch in ihrer Freizeit fort), und sahen eine Verbesserung

ihres Selbstvertrauens. Außerdem verbanden Sie die Erfahrungen mit einer Steigerung ihrer Problemlösungsfähigkeiten. Die Aussagen zweier Teilnehmer während der Interviews zeigen in diesem Zusammenhang, dass sie davon profitierten, in einem anderen Arbeitsumfeld zu sein, das ähnliche Themen auf andere Weise angeht:

„Wenn ich mir Gedanken über Problemlösungen mache, werde ich nicht nur wie bisher in die Vergangenheit schauen, wie haben wir das Problem bisher gelöst, sondern auch nach anderen Technologien/Technology Stacks Ausschau halten“ (Teilnehmer 1, Interview 3)

Die von den Wissenschaftlern vermittelten Problemlösungsansätze wurden von den Industrieteilnehmern als Verbesserung der Problemlösungskapazität am Arbeitsplatz empfunden. Dazu gehören eine neue Herangehensweise an Themen und die eigenständige Arbeit an einem Prozess von der Idee bis zur Lösung.

„[Ich lerne], neue Wege zu gehen um Probleme zu lösen, selber auszuprobieren“ (Teilnehmer 3, Interview 3)

Die Wissenschaftler fanden einen Mehrwert darin, Einblicke von Industriepartnern auf ihre eigene Forschung zu erhalten und konnten von der Perspektive der Industrie profitieren. Aber sie sahen nicht nur Vorteile für ihre Forschung, sondern auch Auswirkungen auf die eigene universitäre Lehre und die zukünftige Karriereentwicklung als Wissenschaftler. Dieser Punkt, der Einfluss auf die Lehre und Entwicklung von Doktoranden, wurde in der Literatur bisher kaum behandelt [11]. Die neue Aufgabe, erfahrene Fachkräfte aus der Industrie zu begleiten und mit ihnen zu arbeiten erfordert - im Kontrast zur Arbeit mit Bachelor- oder Masterstudenten in der Erstausbildung - von den Wissenschaftlern, auf eine noch individuellere Art und Weise mit diesen zu interagieren. Die Wissenschaftlichen Mitarbeitenden denken, dass sie als Ergebnis auch die Bedürfnisse ihrer Studierenden im Allgemeinen besser erkennen und diesen gerecht werden:

„Sich anzustellen auf Persönlichkeit und Vorwissen wird auch gegenüber Studierenden hilfreich sein“ (Wissenschaftler 2)

Dies deutet auf einen Ausbau der Führungskompetenzen hin. Ein Schlüsselerlebnis für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die eng mit den Teilnehmenden der Industrie zusammenarbeiteten, scheint ein Bewusstsein für kulturelle und individuelle Vielfalt zu sein. Dies wurde auf verschiedene Arten während der Interviews sowie in den begleitenden informellen Gesprächen zum Ausdruck gebracht, z.B.:

„Generell lernt man viel über den Umgang mit Menschen und unterschiedlichen Persönlichkeiten; man lernt, sich auf diese einzustellen. Zum Beispiel hat sich herausgestellt, dass die Teilnehmenden des zweiten Durchgangs von ihrer Herangehensweise und von ihrer Persönlichkeit her ganz anders waren als die im Wintersemester - obwohl sie aus demselben Unternehmen kamen.“ (Wissenschaftler 2)

Dieses Lernergebnis ist wahrscheinlich aus einigen Interventionen hervorgegangen, die ergriffen wurden, um einem Missverständnis in der Anfangsphase eines der Semesterprojekte entgegenzuwirken. Dabei wurde eine Dissonanz in der Kommunikation und den Erwartungen zwischen den Wissenschaftlern und Teilnehmern der Industrie bemerkt. Während eines Reflexionsgespräches mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitgliedern des Projekts ContinuING@TUHH versuchten wir daher diese Dissonanz zu verstehen. Als Erklärung ziehen wir einen leichten „Kulturchock“, Inkompatibilität der persönlichen Bedürfnisse zu der Projektgestaltung und/oder abweichende Erwartungen in Betracht. Nach diesen gegenseitigen Überlegungen wurde der Projektverlauf entsprechend angepasst, wodurch das Projekt mit Erfolg abgeschlossen werden konnte. Beide Seiten betonten auch, insgesamt ein besseres Verständnis vom jeweiligen anderen Partner erlangt zu haben.

3.3 Bedürfnisse

Die Teilnehmenden der Industrie drückten - in unterschiedlicher Intensität - ihr Bedürfnis nach transparenten Zielen und einer klaren Kommunikation der Erwartungen aus. So antwortete ein Teilnehmer auf die Frage, was für ihn während des Projekts besonders schwierig gewesen sei:

„Damit umzugehen, dass die Erwartungen nicht so klar sind; nicht klar, was am Ende herauskommen soll, was man in der Zeit schaffen kann“ (Teilnehmer 2, Interview 2)

Drei von vier Teilnehmenden gaben im abschließenden Interview an, dass sie im Nachhinein diesbezüglich proaktiver Handeln würden. Etwas, das alle Teilnehmer sehr schätzten war die Integration in das Institutsteam:

„Schön: wir waren Teil des Instituts, als Kollegen anerkannt, kein Fremdkörper“ (Teilnehmer 3, Interview 4)

Als Mindestanforderung wurde in den ersten Interviews der Kontakt zu festen Ansprechpartnern genannt. Die Einbindung in die Forschungsgruppe wurde auch als Möglichkeit gesehen, scheuem Verhalten entgegenzuwirken und falls notwendig Ängste oder Befürchtungen abzubauen:

„Was sollten wir für künftige Teilnehmende beibehalten?“

„Zusammenarbeit in Gruppen bzw. Im Forschungsinstitut – so haben die Teilnehmer keine Berührungängste“ (Teilnehmer 2, Interview 4)

Es war interessant zu sehen, wie die verschiedenen Menschen Situationen auf unterschiedliche Weise erlebt und verstanden haben. Es zeigte sich, dass die Bedürfnisse hinsichtlich des Betreuungsaufwands, den die Universität in die Förderung der Beziehungen zwischen den beteiligten Personen investieren sollte, unterschiedlich sind. Zunächst plante das

Projektteam, die Interviews und informellen Gespräche mit den Mitarbeitern des Unternehmens nur für den Verlauf des Forschungsprojekts zu führen, allerdings schätzten die Wissenschaftler die gemeinsame Reflexion über den Prozess sehr. Sie sprachen sich stark dafür aus, dass diese Gespräche in einer weiteren Durchführung des Formates nicht eliminiert oder durch Fragebögen ersetzt werden sollten. In den Interviews hoben sie das Gefühl der guten Unterstützung und die Nützlichkeit des Standpunktes einer neutralen dritten Person hervor:

*„Die Zwischendurch vom ContinuING-Team geführten Interviews mit uns und mit den Teilnehmern waren sehr gut, das hat uns die Möglichkeit gegeben, einen Blick von außen zu bekommen und uns darauf einzustellen“
(Wissenschaftlicher Mitarbeiter 2)*

Daher wird derzeit eine Möglichkeit evaluiert, diese Führung eines neutralen Dritten in das Format auf natürlichere Weise zu integrieren. Die wahrgenommene Unterstützung schien den Wissenschaftlern wichtig zu sein, da sie auch die Vorteile einer gemeinsamen Verantwortung betonten. Dies bedeutete nicht nur, dass der Druck auf die einzelnen Mitarbeiter geringer war, sondern auch, dass sie flexibler reagieren konnten, wenn einer von ihnen ausfiel. Ein Bereich, den die Wissenschaftler in Zukunft verbessern wollen, ist es, besser auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen. Insgesamt sollten Wegbereiter in der Kooperation zwischen Hochschule und Industrie die Interaktion zwischen den Individuen fördern und eventuelle Hemmnisse abbauen.

4. Diskussion der Ergebnisse

Wir haben uns zunächst mit der Motivation der Partner beschäftigt. Im vorliegenden Fall gaben alle Partner ein Interesse an einer neuen Erfahrung zu erkennen und daran, sich eine neue Perspektive im Feld der eigenen Expertise anzueignen. Als zweites wurde der Nutzen der Kooperation für die beteiligten Individuen betrachtet. Beide Parteien profitierten von den kulturellen Unterschieden der Organisationen auf ihre ganz eigene Art und Weise. Während die Teilnehmenden aus der Industrie ihre Problemlösungskompetenz erhöhten, gewannen die Nachwuchswissenschaftler unter anderem Erfahrung in der Führung von unterschiedlichen

Personen. Kennzeichnend für dieses Kooperationsformat ist insbesondere die Verbindung von Weiterbildung und Forschung, sowie die Ergebnisoffenheit. Beides kreierte ein Lernumfeld und ermöglichte durch die Eingliederung der Mitarbeitenden der Industrie einen intensiven formellen und informellen Austausch zwischen Hochschule und Industrie. Die Anpassung an diese neue Art der Interaktion stellte für alle Beteiligten eine Herausforderung dar, bot aber auch die Möglichkeit, starke Verbindungen aufzubauen und Probleme schnell zu erkennen und darauf zu reagieren. Diese Zusammenarbeit ist daher insbesondere im Rahmen des informellen Technologietransfers oder auch „academic engagement“ interessant, u.a. aufgrund der sehr engen Interaktion zwischen Individuen [13]. Auf diese Weise konnte im Laufe der Zeit Vertrauen aufgebaut werden. Vertrauen zwischen den Kooperationspartnern aufzubauen ist oft ein langer Prozess, der als Hindernis im Mitwirkung im Technologietransfer wirken kann [14]. Insbesondere die hohe Bedeutung der Selbstreflexion, die die Betrachtung der Kooperation als beidseitigen Lernprozess integriert, scheint hier großes Potential für einen nachhaltigen Wissenstransfer zu bergen.

Wichtige Punkte bei der Durchführung des Formates sind die klare Definition der Ziele und die Kommunikation der Erwartungen. Gerade im Umfeld des engen Zusammenspiels von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen kann dies geeignet sein, Irritationen zu vermeiden und zu einer vertrauensvollen Atmosphäre beizutragen. Beide Seiten sollten in dem Prozess unterstützt werden - für die Industrieteilnehmer kann dies durch einen festen Ansprechpartner am Institut und die Einbindung in das Institutsteam geschehen, für die wissenschaftlichen Mitarbeiter kann die Aufteilung der Verantwortung und die Unterstützung durch einen Dritten, der mit ihnen über die Projektfortschritte nachdenkt, geeignet sein. Außerdem sollten die individuellen Bedürfnisse aller Teilnehmer respektiert werden. Dies kann unterstützt werden, indem Flexibilität für Anpassungen im Projektplan integriert wird.

4.1 Limitationen und Forschungsbedarf

Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl mussten die Autoren besonders auf den schmalen Grat zwischen zu viel Anonymisierung (Verlust wichti-

ger Informationen) und zu wenig Anonymisierung (unbeabsichtigte mögliche Identifizierung der Befragten) achten. So wurden die Gruppen so zusammengefasst, dass einzelne Teilnehmer nicht als eine bestimmte Person identifiziert werden konnten. Hierdurch war es nicht möglich, die Persönlichkeit der Befragten so weit zu berücksichtigen, wie relevante Faktoren beinhaltet waren. Die von den Befragten genannten Vorteile sind zum Teil Annahmen über den künftigen Nutzen und müssen noch durch zukünftige Untersuchungen bestätigt werden. Auch die Auswirkungen auf das Unternehmen als Ganzes wurden wenig diskutiert, da der Fokus auf den im Institut anwesenden Mitarbeitern lag. Trotz des Erfolges des Projektes wurde die Kooperation nach zwei Durchläufen zunächst aufgrund von Umstrukturierungsmaßnahmen im Unternehmen nicht weitergeführt. Die Zukunft des Transferformates ruht daher in der weiteren praktischen Anwendung und Weiterentwicklung.

4.2 Schlussfolgerung

Ziel dieser Studie war es, ein neuartiges Transfer- und Kooperationsformat, das Weiterbildung mit Innovationsprojekten verbindet, zu untersuchen und vorzustellen. Dies erfolgte insbesondere im Hinblick darauf, wie dieses auf die Bedürfnisse aller Beteiligten zugeschnitten werden kann. Dazu haben wir eine Aktionsforschung durchgeführt und Motive für Engagement, Nutzen und Lernerfolge für alle Beteiligten sowie die zentralen Bedürfnisse der Partner identifiziert haben. Außerdem wurden so direkte und indirekte Erfolgsfaktoren der Formatdurchführung benannt. Unser Ziel ist es, den wissenschaftlichen Diskurs über Kooperationen und Transferformate an der Schnittstelle von Hochschulen und Industrie zu bereichern, indem wir eine neue, in der Literatur noch nicht diskutierte Form der Zusammenarbeit analysierten. Unter anderem können Wegbereiter von Kooperationen zwischen Universitäten und Industrie von unserer Forschung profitieren, indem sie sich mit den identifizierten Erfolgsfaktoren befassen, die beim Aufbau dieses Formats der Zusammenarbeit zu berücksichtigen sind. Industrie und Hochschulen werden ermutigt, die Kombination von Innovationsprojekt und Weiterbildung als eine Möglichkeit zu betrachten, bestehende Kooperationen zu intensivieren, neue Impulse zu bekommen und Lernerfolge zu erreichen.

Danksagung

Diese Studie wurde im Rahmen des Projekts "ContinuING@TUHH" durchgeführt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" gefördert wird. Die Autoren danken Christine Bauhofer, Cara H. Kahl und Heiko Sieben, Mitglieder des Projektteams ContinuING@TUHH, für die Möglichkeit, diese Forschung durchzuführen, das Engagement bei der Projektinitiierung und -planung sowie die fruchtbaren Diskussionen zu Ereignissen während der Aktionsforschung unter Einbringung ihrer Expertise in Erwachsenenbildung und Psychologie. Weiterhin bedanken wir uns bei allen Projektbeteiligten und Teilnehmern des Expertenworkshops.

Referenzen

- [1] Henke, J.; Pasternack, P.; Schmid, S. (2016). Third Mission von Hochschulen - Eine Definition. Das Hochschulwesen 1+2 2016: 16-22
- [2] HRK (Senat der Hochschulrektorenkonferenz), Oktober 2016: Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft - Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems
- [3] E3M (European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission) (2011): Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities. Projektbericht.
- [4] BMBF (2013): Richtlinien zur zweiten Wettbewerbsrunde des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen: Vom 29. Juli 2013.“ <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-877.html>.
- [5] Ehrenreich, J.; Jankowski, D.; Krossing, I. (2015): Training on the Project: Weiterbildung und Innovation durch gemeinsames Forschen. In Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln: Formate - Methoden - Herausforderungen, edited by Juliane Besters-Dilger and Gunther Neuhaus, 167–78. Schriftenreihe Freiburger

Universitäre Weiterbildung 1. Freiburg: Rombach Druck- und Verlags-
haus.

[6] Jankowski, D. (2014): Bedarfsorientierte und praxisnahe Weiterbil-
dung in Projekten: Von der Idee in die Praxis – ein Erfahrungsbericht.
Unpublished manuscript, last modified January 27, 2017.
<https://www.oh.uni-freiburg.de/ordner/data/doc/fast/erfahrungsbericht>.

[7] Bauhofer, C.; Kahl, C.; Sieben, H.; Knutzen, S. (2015): Kooperative
Innovations-projekte als Grundlage für die Hochschulweiterbildung im In-
genieurbereich, Hochschule und Weiterbildung (1): 47–51.

[8] Ankrah, S.; Al-Tabbaa, O. (2015): Universities–industry collaboration:
A systematic review. *Scandinavian Journal of Management* 31 (3): 387–
408. doi:10.1016/j.scaman.2015.02.003.

[9] Perkmann, M.; Tartari, V.; McKelvey, M.; Autio, E.; Broström, A.;
D’Este, Pablo; Fini, R. et al. (2013): Academic engagement and com-
mercialisation: A review of the literature on university–industry relations.
Research Policy 42 (2): 423–42. doi:10.1016/j.respol.2012.09.007.

[10] Coghlan, D.; Brannick, T. (2014): *Doing Action Research in Your
Own Organization*. London: SAGE

[11] Bortz J.; Döring, N. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in
den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer

[12] Thune, T. (2009): Doctoral students on the university–industry inter-
face: A review of the literature. *High Educ* 58 (5): 637–51.
doi:10.1007/s10734-009-9214-0

[13] Perkmann, M.; Walsh, K. (2007): University–industry relationships
and open innovation: Towards a research agenda. *Int J Management
Reviews* 9 (4): 259–80. doi:10.1111/j.1468-2370.2007.00225.x.

[14] Schubert, P. (2012): A study of the factors that influence engage-
ment in university–ty–industry collaboration projects. Working paper at
the university Koblenz-Landau.

Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung: Mit dem Prinzip des Forschenden Lernens und neuem Rollenverständnis zu mehr Arbeitsmarktrelevanz (Employability)

Sieben, Heiko; Bauhofer, Christine; Knutzen, Sönke

Abstract

Mit dem Projekt „ContinuING@TUHH - Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Grundlage für die individuelle Weiterbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren“ wird Mitarbeitenden von Unternehmen jeder Größe die Möglichkeit geboten, aktuelle Frage- und Problemstellungen aus dem betrieblichen Kontext gemeinsam mit den wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) zu bearbeiten und dies gleichzeitig für die individuelle Weiterbildung zu nutzen. Diese Form der Zusammenarbeit soll zum einen die Personalentwicklung von Unternehmen unterstützen und zum anderen auch den Wissens- und Technologietransfer zwischen Industrie und Hochschule intensivieren.

Fach- und Führungskräfte aus der Industrie werden für einen bestimmten Zeitraum als Gastwissenschaftlerinnen bzw. Gastwissenschaftler in das Institutsleben an der TUHH integriert. Sie bekommen so die Möglichkeit, im Arbeitsrhythmus der Institute, ihren Lernprozess selbst zu steuern, indem sie aktuelle Herausforderungen ihres Arbeitsplatzes im Rahmen von Praxis- und Forschungsprojekten analysieren und Handlungsoptionen für ihren Arbeitsalltag generieren. Aber nicht nur die entsendenden Industrieunternehmen und die Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler profitieren von dieser Konstellation. Auch die wissenschaftlichen Mitarbeitenden bekommen im Austausch mit den berufserfahrenen Fach- und Führungskräften wertvolle Anregungen für ihre regulären Forschungsprojekte und ihre personale Kompetenzentwicklung.

Die TUHH versucht, mit diesen meist kleinformatischen Studienangeboten einen individuellen Lehr-Lern-Prozess zu initiieren, der von dem didaktischen Prinzip des forschenden Lernens in einer partnerschaftlichen Lernbeziehung geprägt wird.

Ob derartige Angebote das Potenzial haben, sich neben den herkömmlichen Studiengängen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren, wird im Projekt Continuing@TUHH erprobt. Warum gerade das Prinzip des forschenden Lernens zu mehr Employability führen kann und welche Auswirkungen ein solches kooperatives Lehr-Lern-Konzept auf das Rollenverständnis der Beteiligten hat, zeigt dieser Artikel auf.

Keywords

Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler, Lernbegleitung, Partizipation, Praxis- und Forschungsprojekte, Prinzip des Forschenden Lernens, Rollenverständnis

Ziele und Zielgruppen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an TUHH

Die TUHH ist eine dem Humboldt'schen Bildungsideal verpflichtete, international orientierte Hochschule in der Metropolregion Hamburg. Sie leistet einen Beitrag zur Entwicklung der technisch-wissenschaftlichen Kompetenz der Gesellschaft, indem sie den ingenieurwissenschaftlichen Nachwuchs mit modernen Lehr- und Lernmethoden ausbildet. Erklärtes Ziel der TUHH ist es, auch durch weiterbildende Angebote technologische Innovation in der Unternehmenspraxis zu unterstützen. Projekte in Forschungsk Kooperation bilden dafür die passende Grundlage.

Der Zugang zur Zielgruppe der berufstätigen Fach- und Führungskräfte gelingt über die jährlich rund 180 längerfristigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FuE), die durch die hochschuleigene Technologietransfergesellschaft Tutech Innovation GmbH organisiert und von TUHH-Instituten durchgeführt werden. Die Kooperationsprojekte werden i.d.R. als reine Forschungsaufträge umgesetzt. Für eine Erweiterung eines solchen Auftrages für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eignen sich bis zu 100 dieser Projekte. Bei einer Quote von 50% kommen überschlägig 50 Teilnehmende jährlich allein aus dieser Zielgruppe als Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler für die Weiterbildung in Betracht.

Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an TUHH

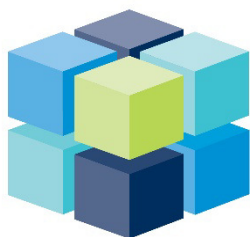
Mit dem *Forschen* einerseits und dem *Lernen* andererseits werden zwei Aufgabenbereiche der Hochschule in einem dritten - der *Weiterbildung* - zusammengefügt, die normalerweise allesamt voneinander getrennt bearbeitet werden. Die Forschung fungiert als Format und bildet damit den Handlungsrahmen, in dem der Lehr-Lern-Prozess arrangiert wird. „Forschendes Lernen kann als didaktische Formatisierung des Lernens durch Forschung aufgefasst werden, die vor allem durch die Bereitstellung geeigneter Lernarrangements gewährleistet wird.“ (Eberhardt & Wildt, 2010, S. 18).

Forschendes Lernen basiert auf problem- und projektbasierten didaktischen Ansätzen. Individuell ausgerichtete Lehre mit dem Lernenden als

Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft (vgl. Huber, 2014, S. 25) indiziert dabei eine Neuorientierung in der Hochschullehre.

Dieser Ansatz wird im Rahmen von ContinuING@TUHH akzentuiert, indem vor allem die Anforderungen der Arbeitswelt den Ausgangspunkt des angestrebten Kompetenzerwerbs bilden. Die Forderung, dass Hochschulen in ihrem Bemühen nicht nachlassen sollen, die Studieninhalte immer wieder neu an den „Anforderungen des Arbeitsmarktes auszurichten“ und die Erkenntnis, dass Theorie allein nicht reicht, „wenn sie nicht auch angewendet werden kann“ - der berufliche Erfolg in der Wirtschaft - und zunehmend auch in Wissenschaft und Forschung - in hohem Maße von der Verknüpfung des Wissens mit der Praxis abhängt, impliziert die notwendige Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen bei der Ausgestaltung und Ermöglichung von Lehr-Lern-Prozessen gerade für berufstätige Fach- und Führungskräfte (Driftmann in HRK, 2013a, S. 5).

Berufserfahrene aus der Industrie sollen zur Weiterbildung mit einem Teil ihrer Arbeitszeit an realen Forschungsvorhaben mitwirken (Freistellung der Teilnehmenden für die Zeit der Weiterbildung vor Ort, idR. einen ganzen Tag pro Woche über ein oder zwei Semester - das entspricht einem Workload von 6 oder 12 Leistungspunkte nach ECTS). Die kollaborativen Projektstudienmodule beinhalten entweder Fragestellungen des Unternehmens oder Handlungsproblematiken am Arbeitsplatz des Weiterbildungsteilnehmenden (i.d.R. Fach- und Führungskräfte mit Entwicklungsambitionen) und weisen damit auf die überragende Bedeutung des intendierten Theorie-Praxis-Transfers hin. Optionale Qualifizierungsbausteine vervollständigen den individuellen Lernweg und die Weiterbildungsrichtung am Bedarf des Berufstätigen.



- > Projektorientierend
- > individuelles Set
- > Zeitlich flexibel
- > Blended Learning Units
(MooC, Online Courses, WFT, e.c.)

Abbildung 1: Projektflankierende Qualifikationsbausteine (eigene Darstellung).

Die Lernziele der Weiterbildung werden von den Unternehmensverantwortlichen, den Gastwissenschaftlerinnen bzw. -wissenschaftler und den Mitarbeitenden der aufnehmenden Institute gemeinsam formuliert und dokumentiert, um daran anschließend zusammen ein Praxis- und Forschungsprojekt zu entwerfen und abzustimmen, welches die Herausforderungen am Arbeitsplatz der Teilnehmenden widerspiegelt und diese ergebnisoffen nach Lösungsansätzen suchen lässt. So werden Bedingungen für einen arbeitsprozessbezogenen Kompetenzaufbau geschaffen.

Praxis- und Forschungsprojekt ist eine Abwandlung der ursprünglichen Bezeichnung, bei der von Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Rede ist. Die neue Bezeichnung unterstreicht den Kollaborationsgedanken und die Arbeitsmarktrelevanz des Studienangebots, ist in der Kommunikation für die Unternehmensverantwortlichen *greifbarer*.

Die Lernenden durchlaufen so eigenständig wie möglich den gesamten Forschungszyklus des fachlich passenden Instituts und steuern die wesentlichen Phasen des Forschungszyklus (Findung der Fragestellung, Entwicklung des Forschungsdesigns, Erhebung und Auswertung der Daten, Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse, Reflexion) selbst (vgl. Huber 2014, S. 22ff). Die Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler können ihre Denk- und Analysemuster erweitern und entwickeln als Ergebnis des Projekts neue Kompetenzen für den Umgang mit aktuellen und antizipierten Herausforderungen im Betrieb. Die Übertragung von Gelerntem in (zukünftige) Anwendungssituationen wird deutlich, was einen positiven Lerntransfer nahelegt.

Das Praxis- und Forschungsprojekt kann für sich allein als kleinstes Format der wissenschaftlichen Weiterbildung stehen oder als zentrales Element in einem mit flankierenden Qualifikationsbausteinen eingebetteten Modul verankert sein. Folgende Abbildung zeigt den idealtypischen Ablauf der einzelnen Lernphasen in einer (möglichen) Blended Learning Variante mit mehreren Lernorten auf.

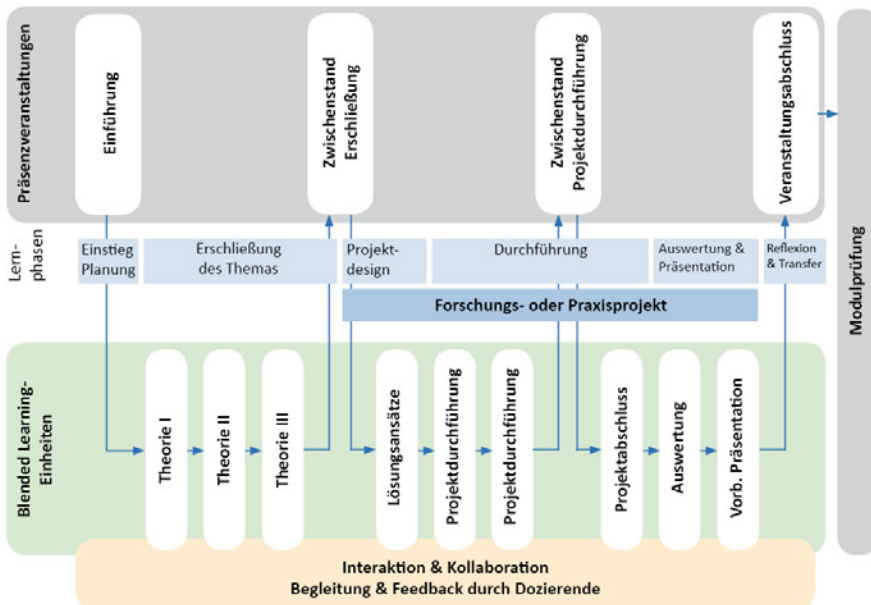


Abbildung 2: Modulaufbau mit Blended Learning Szenario (Knauf & Hägele, 2017, S. 2).

Der Lernprozess gliedert sich in die angegebenen Phasen „und beschreibt den konzeptionellen Ansatz des didaktisch-methodischen Vorgehens zur Modulplanung und -gestaltung“ (Knauf & Hägele, 2017, S. 2). Er ist im Übrigen für die Modularisierung mannigfaltiger Studienangebote mit Teilpräsenzen adaptierbar.

Passt das Prinzip des Forschendes Lernens zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Forderung nach (mehr) Arbeitsmarktrelevanz („Employability“)?

Kann das Prinzip des Forschendes Lernens zu mehr Arbeitsmarktrelevanz im Lehr-Lern-Prozess führen? Passen theoretische Forschungs- und praktische Arbeitswelt überhaupt zusammen?

Es stellt sich hier die Frage, wie Hochschulen und Unternehmen in Kooperation Weiterbildungsformate und im Rahmen dieser eine Lernsituation bzw. -umgebung gestalten können, die es den berufstätigen Lernenden ermöglicht, in einem konkreten, betriebstypischen und zeitlich abgegrenzten Projekt ihr Kompetenzprofil zu erweitern und somit gleichzeitig Innovationen im Unternehmen zu begünstigen. Für die HRK (2014, S. 4) „bilden die Anwendungs- und Kompetenzorientierung sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung“ den roten Faden eines an Employability (i.S. einer Beschäftigungsbefähigung) ausgerichteten Studiums. Dabei eignet sich insbesondere das Konzept des Forschenden Lernens „als Türöffner für mehr Praxisbezug und die Entwicklung einer wissenschaftsbasierten, professionellen Handlungskompetenz (...). Wissenschafts- und Praxisbezüge sind keine Gegensätze, sondern korrespondieren miteinander. Theorievermittlung kann dazu beitragen, Praxis zu verstehen und reflexiv zu handeln. Fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen sollten jedoch nicht nur in theoretischen Modellen behandelt, sondern auch in konkreten Handlungsfeldern erprobt und entwickelt werden“ (ebenda, S. 7).

Das wissenschaftsnahe Format des Forschenden Lernens (Huber 2009, S. 10) ist nicht nur eine passende Studienperspektive für forschungsorientierte Hochschulen, sondern bietet sich auch für den Einsatz im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an, da es die Lernenden befähigt, aktuelle und zukünftige Herausforderungen am Arbeitsplatz flexibel, selbständig, reflektiert und planvoll nah am Stand von Forschung und Entwicklung zu lösen. Forschendes Lernen fördert als aktive Lernform die Entwicklung fachbezogener und überfachlicher Handlungskompetenz (Schaper 2012, S. 29). Es geht dabei um Kompetenzen, die über das erforderliche Fachwissen und Fertigkeiten hinaus notwendig sind, um mit der in hochqualifizierten Berufen häufigen inhaltlichen Un- oder

Unterbestimmtheit der Aufgabe und der sozialen Konstellation, in der sie bearbeitet werden muss, umgehen zu können (Pasternack 2008, S. 203ff).

Forschendes Lernen schafft somit wenigstens die Bedingung der Möglichkeit, dass allgemeine Kompetenzen in inhaltlichen Zusammenhängen, so wie sie im späteren Beruf auch gebraucht werden, entwickelt werden, und damit tiefer verankert werden (Huber, 2009, S.12)

Wie ändert sich das Rollenverständnis der handelnden Personen im veränderten Lehr-Lern-Prozess?

Mit der Entwicklung und Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUHH im Allgemeinen und der Umsetzung des Projektes Continuing@TUHH im Besonderen wandelt sich das Selbstverständnis und damit die Verantwortung und die Rolle der Protagonisten im Bildungsprozess.

Die Rolle der Lernenden verändert sich dabei spiegelbildlich zu derjenigen der Lehrenden. Die Lehrenden verstehen sich nicht mehr als „allwissende WissensvermittlerInnen“, sondern übernehmen hauptsächlich Begleitungs-, Moderations- und Beratungsaufgaben. Die Lernenden überwinden ihre Rolle als passive Zuhörende didaktisch aufbereitenden Wissens und steuern ihren Lernprozess als aktiv Lernende selbst (Lindecke & Beer, 2003, S. 23f).

Die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung befindet sich im Vergleich zu den Studierenden in der grundständigen Lehre in einer anderen Entwicklungs- und Lebensphase (Berufs- und Lebenserfahrung, Familienleben, finanzielle Sicherheit). Diese impliziert ein gleichberechtigtes, partnerschaftliches Miteinander im Wissenschaftsbereich. Als Status der Lernenden wurde für die kleinformatischen Studienangebote mit Bedacht die Begrifflichkeit der Gastwissenschaft gewählt - vor allem um auf ein verändertes Rollenverständnis aufmerksam zu machen. Dies zeigt sich zum einem in der partizipativen Entwicklungsphase der Formate und zum anderen in der Interaktion zwischen den Lernenden und der Lernbegleitung während des Gastaufenthaltes im jeweiligen Institut.

Eine Bedingung für erfolgreiches Lernen ist die weitgehende Übereinstimmung von Lernzielen der involvierten Stakeholder (Arbeitgeber, Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler sowie Mitarbeitende des fachlich passenden Instituts) (Fichtner-Rosada, 2011, S. 28). Daher ist es erklärtes Ziel im Projekt Continuing@TUHH, die Personalverantwortlichen der Unternehmen, die entsendeten Fach- und Führungskräfte bzw. zukünftigen Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie die weiterbildungsaffinen Institutsleitungen „an einen Tisch zu bringen“, um eine Weiterbildung am tatsächlichen Bedarf auszurichten und verbindliche Vereinbarungen zu treffen. Dieser Ansatz wird von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2014, S. 3) ähnlich formuliert. „Die Verknüpfung von akademischer Hochschulbildung mit arbeitsmarktrelevanten Zielen und Kompetenzen bedarf (...) eines Reflexions- und Aushandlungsprozesses zwischen den relevanten Akteuren inner- wie außerhalb der Hochschulen wie Lehrende, Verwaltung oder Arbeitgeber (z.B. bei der Konzipierung von Studiengängen, Modulbeschreibungen usw..).“ (vgl. auch Schäfer, Kriegel & Hagemann, 2015, S. 111f.).

Grundlage für die Identifizierung, Festlegung und Anpassung der individuellen Lernziele ist ein kontinuierliches auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtetes Beratungs- und Betreuungsangebot. Diese legen nach Abstimmung mit den Unternehmens- und Institutsverantwortlichen selbst fest, wie ihre individuelle Qualifikation aufgebaut sein wird und welche Kompetenzen sie im Verlauf der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln wollen.

Rolle der Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler (Lernende)

Von den Lernenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird erwartet, dass sie eine weitaus aktivere Rolle als in ihren bisherigen Lernprozessen (Bildungssozialisation) übernehmen. Diese gilt es, vonseiten der Hochschule zu kommunizieren und eine damit einhergehende Einstellungsänderung kontinuierlich zu fördern. Nur so können die Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler realisieren, dass sie die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung tragen, der Lernprozess „von der Logik des ihnen bereits Verfügbaren gesteuert“ wird (Arnold, 2010, S. 99).

Die (Mit-)Verantwortung für das eigene Lernen (HRK, 2008, S. 6) drückt sich idealerweise durch ein hohes Maß an intrinsischer Arbeits- und Forschungsmotivation und angemessenen Vorkenntnissen der Lernenden aus. Für selbstgesteuertes Lernen im ungewohnten Arbeitskontext eines Hochschulinstituts bedarf es einerseits einer „gewissen Theorienneugier und umsetzbaren Methodenerwartungen sowie der Bereitschaft, das Gelernte unmittelbar nutzbringend am Arbeitsplatz umzusetzen“ (Petermandl, 2009, S. 4) und andererseits das Einlassen auf den ungewohnten sozialen Prozess als vollwertig handelndes Mitglied der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Rolle der Personalverantwortlichen und der Personalentwicklung der Unternehmen

Sofern die Personalverantwortlichen der Kooperationsunternehmen die wissenschaftliche Weiterbildung als Möglichkeit der internen Personalentwicklung erkennen und diese bedarfsorientiert gestaltet werden soll, gilt es zu klären, um wessen Bedarf es dabei geht und wie sich dieser darstellt. Die Personalverantwortlichen der Unternehmen sollten daher nicht nur die zentralen Arbeitsprozesse ihrer Mitarbeitenden mit ihren Herausforderungen benennen können, sondern auch die für die Bewältigung der aktuellen und antizipierten Handlungsproblematiken am Arbeitsplatz notwendigen Kompetenzen eingrenzen und benennen können. Ob dafür Expertenurteile ausreichen oder es einer Öffnung der Unternehmen zur Analyse von Arbeitstätigkeiten bedarf, bleibt abzuwarten.

Eine weitere Herausforderung der Unternehmen liegt darin, den eigenen Betrieb als Lernort zu betrachten, zu gestalten und ggf. auch für Hochschullehrende als Kooperations- und Lernpartner zu öffnen. (Lernen benötigt Zeit, Raum und Reflexion; Lerntransferbedingungen können gestaltet werden). Voraussetzung hierfür ist ein Einverständnis der Unternehmen, dass durch die realisierten Weiterbildungsformate innovatives Wissen in das Unternehmen transportiert werden soll (Petermandl, 2009, S. 3). Denn Neuerungen stoßen immer auf Widerstände, „sowohl bei dem, der sie anstoßen will als auch bei jenen, die davon betroffen sind“ (ebenda, S. 4).

Rolle der Mitarbeitenden im aufnehmenden Institut der TUHH

Die Rolle der Lehrenden wandelt sich hin zu einer Lernbegleitung. Es muss also klar werden, dass zwar einerseits die Selbststeuerung und die Verantwortung der Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler für den eigenen Lernprozess im Mittelpunkt der Weiterbildung stehen, dieses andererseits einen Ermöglichungsraum und entsprechendes Verständnis seitens der Lernbegleitung bedarf. „Ziel ist es, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen und Erleben aus der eigenen Berufstätigkeit in Bezug auf fachliche, personelle und kommunikative Situationen wissenschaftlich fundiert zu reflektieren und Möglichkeiten zum konstruktiven Umgang mit der potenziellen Bandbreite derzeitiger oder zukünftiger beruflicher Anforderungen zu entwickeln.“ (Karber & Wustmann, 2015, S. 43f).

Die neuartige Herausforderung für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen liegt also in der wissenschaftlichen Begleitung der kollaborativen Praxis- und Forschungsprojekte und dem damit verbundenen partnerschaftlichen Umgang mit den berufserfahrenen Fach- und Führungskräfte.

Darüber hinaus schließt eine Verständigung auf Augenhöhe mit berufserfahrenen Fach- und Führungskräften immer auch eigenes Lernpotenzial mit ein. Um diesem Lernverständnis gerecht zu werden, wird der Lehr-Lern-Prozess für eine nachhaltige Lernkultur im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUHH folgendermaßen organisiert (vgl. Arnold, 2012a, S. 17; 2012b, S. 2).



Abbildung 3: Organisation der Lehre im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (in Anlehnung an Arnold, 2012).

Winteler (2004) weist der Lernbegleitung dabei folgende Rolle bzw. Funktion im Lehr-Lern-Prozess zu.

- Die Wissenschaftler sind Expertinnen und Experten in ihrem Fachgebiet und verfügen über eine Wissensstruktur, welche die Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in ihren eigenen Wissensbestand integrieren möchten.
- Sie sind ein persönliches Modell dafür, wie in ihrem Fach gelehrt, gedacht und gearbeitet wird.
- Sie sind facilitator (Moderator) mit dem Ziel, das autonome, selbstgesteuerte Lernen der Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler zu unterstützen.

Brockbank & McGill (2007, S. 210) benutzen bei der Konkretisierung der Funktion der Lehrenden ebenfalls den Begriff des Facilitators. Dabei heben sie vier Aufgabenbereiche hervor:

1. Unterstützung bei der Klärung und der Erreichung der individuellen Ziele der Studierenden
2. Neben bestmöglichen Lernmaterialien sich selbst als Gegenüber zur Verfügung stellen
3. Berücksichtigung sowohl der fachlichen als auch der emotionalen Ebene

4. Eigene Beschränkungen, Gedanken und Gefühle offen mit den Studierenden teilen.

„Eine wichtige Aufgabe der Facilitators ist dabei, den Lernenden zu ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu analysieren und in Reflexionsgesprächen mit anderen Lernenden und Lehrenden zu durchdenken.“ (Brockbank & McGill, 2007, S. 213).

Es lässt sich konstatieren, dass die qualitativen Anforderungen an Lehrende insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmen. Fachkompetenz ist notwendiges Kriterium, darüber hinaus gilt es vermehrt, auch personale Kompetenzen in die Lernbegleitung und den Austausch mit den Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern einzubringen (Wissenschaftsrat, 2008, S. 62ff). „Im Forschenden Lernen soll Wissenschaft gerade als sozialer Prozess erfahren werden“, so dass Erfahrungsräume entstehen, in den sich die Lernenden als selbstwirksam erleben und Gefühle der Abhängigkeit in ihren Lernprozessen überwinden (Huber, 2009, S. 10f). Zielführend ist es, gemeinsam über die Bedingungen des eigenen Wahrnehmens und Handelns zu reflektieren, um den Charakter von Interventionen zu wandeln.

Fazit

Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird an der TUHH nicht die tradierte Studiengangsentwicklung als vorrangiges Studienformat gewählt. Kleinformatische Praxis- und Forschungsprojekte mit flankierenden Qualifikationsbausteinen, idealerweise in Forschungs Kooperation, bilden die passende Grundlage für individualisierte Weiterbildungsangebote. Erklärtes Ziel der TUHH ist es, mit dieser Variante jedes Semester zwei Gastwissenschaftlerinnen bzw. Gastwissenschaftler pro weiterbildungsaffines Institut zu integrieren. Wie viele der derzeit 64 Institute diesen Weg gehen werden, wird sich zeigen.

Gerade in der betrieblich finanzierten Weiterbildung kann dieses Studienangebot eine gewisse finanzielle Attraktivität für Industriebetriebe haben, „weil Mitarbeiter zielbezogener auf bevorstehende Aufgaben vorbereitet werden“ (Seufert & Mayr, 2002, S. 207).

Mit der Arbeits- und Lebenssituation des berufstätigen Lernenden als Ausgangspunkt des didaktischen Designs verändern sich die Sicht und damit die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse. Mit abgestimmten Praxis- und Forschungsprojekten und individuellen Qualifizierungsbausteinen kann einerseits über die inhaltliche Ausrichtung eines vorbestimmten Studienformats hinausgegangen und mit der Integration in das Institutsleben kann sich das Rollenverständnis vom konsumierenden Studierenden zum selbstständig handelnden Gastwissenschaftler wandeln.

Den Teilnehmenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wird an der TUHH das Angebot gemacht, partnerschaftlich mit den wissenschaftlichen Mitarbeitenden an zuvor vereinbarten Lernzielen zu arbeiten. Es gibt keine vorgefertigten Lösungen. Diese werden in entsprechenden Forschungs- und Austauschprozessen erst generiert. Dieser didaktische Ansatz erhöht die Übertragbarkeit des Gelernten und steigert zudem die Motivation der Lernenden.

Es lässt sich konstatieren, dass sich das Prinzip des Forschenden Lernens besonders gut für die wissenschaftliche Weiterbildung von Personen eignet, die bereits akademische Vorerfahrung haben und nun im Berufsleben stehen, „weil die Kernkompetenzen für Berufsfähigkeit in

hochqualifizierten Berufen bzw. Professionen (Umgang mit Unbestimmtheit) genau die sind, die im Forschen gebraucht und geübt werden“ (Pasternak, 2008, S. 203ff). Das Kompetenzprofil einer erfolgreichen Fach- und Führungskraft spiegelt sich im Forschenden Lernen wider.

In den Pilotprojekten von Continuing@TUHH sollen sich die Gastwissenschaftlerinnen bzw. Gastwissenschaftler und die Mitarbeitenden der beteiligten Institute als Partner begegnen. Das erfordert eine Einstellungsänderung der Akteure. Die bisherige Bildungssozialisation verlief stets mit übergeordneten Autoritäten im Lehr-Lern-Prozess. Solche grundlegenden Bedingungen und Einsichten lassen sich nur langsam auflösen. Menschen können nur das hervorbringen, was sie an Möglichkeiten in sich tragen. Die Haltung, aus der heraus neue Lehr-Lern-Konzepte und ein neues Rollenverständnis der Protagonisten entwickelt werden, folgt ebenfalls der Erkenntnis dieser beschränkten Gestaltungsmöglichkeiten. Um solche Erkenntnisse im Erleben reifen zu lassen, benötigen sie Raum für Partizipation, Dialog und Reflexion.

Literatur

- [1] Eberhardt, U. & Wildt, J. (2010). Einleitung: Neue Impulse? Hochschuldidaktiken nach der Strukturreform. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 11-24). Wiesbaden: VS.
- [2] Huber, L. (2014). *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Das Hochschulwesen*, 62(1+2), 22-29.
- [3] Hochschulrektorenkonferenz (2013a). Hochschulrektorenkonferenz: Aufgaben und Struktur: Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/hrk/aufgaben-und-struktur/> [abgerufen am 09.03.2017].
- [4] Knauf, B. & Hägele, T. (2017). *Handreichung zur Modulentwicklung. Master of Education Berufliche Bildung. Hamburg-Harburg (ITBH): Unveröffentlichtes Manuskript.*
- [5] Hochschulrektorenkonferenz (2014). *nexusImpulse: „Employability“. Von der Leerformel zum Leitziel. (Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Ausgabe 5, Januar 2014). Verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf> [abgerufen am 13.02.2017].*
- [6] Huber, L. (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist.* In: L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- [7] Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* Hochschulrektorenkonferenz: Bonn.
- [8] Pasternack, P. (2008). *Teilweise neblig, überwiegend bewölkt: Ein Wetterbericht zur deutschen Hochschulsteuerung.* In B.M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S.194- 206). Frankfurt: Campus Verlag.

- [9] Lindecke, C. & Beer, D. (2003). Vom Dozieren zum Beraten - verändert Rollen im Lernprozess der betrieblichen Weiterbildung. In D. Beer, I. Hamburg, C. Lindecke & J. Terstriep (Hrsg.), E-Learning: Kollaborative und veränderte Rollen im Lernprozess (S. 14-25). Gelsenkirchen: Institut Arbeit und Technik.
- [10] Fichtner-Rosada, S. (2011). Interaktive Hochschuldidaktik als Erfolgsfaktor im Studium für Berufstätige: Herausforderung und kompetenzorientierte Umsetzung. Arbeitspapier der FOM Hochschule für Oekonomie & Management, Nr. 21. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-GmbH.
- [11] Schäfer, M. , Kriegel, M. & Hagemann, T. (Hrsg.). (2015). Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitsbereich. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- [12] Arnold, R. (2010). Entgrenzung der Weiterbildung. Studienbrief Nr. EB 0210 des Master-Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- [13] Hochschulrektorenkonferenz (2008a). Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf [abgerufen am 09.03.2017].
- [14] Petermandl, M. (2009). Optimale Voraussetzungen für den Lerntransfer in berufsbegleitenden Studien. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 4, Nr. 2 (S. 1-9). Auch verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/53/38>.
- [15] Karber, A. & Wustmann, C. (2015). Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (S.37-54). Wiesbaden: Springer.
- [16] Arnold, R. (2012a). Herausforderungen für lebenslanges Lernen im Studium 2020. Wie kann Lernen in Hochschulen neu gestaltet

werden? Key-Note auf der Fachtagung Studium 2020 - Positionen und Perspektiven am 26./27. Januar 2012 in Berlin.

- [17] Arnold, R. (2012b). Independent Study reloaded – Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? Verfügbar unter: http://www.uni-kl.de/paedagogik/arnold_independent_sc.pdf [abgerufen am 02.03.2017].
- [18] Winteler, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [19] Brockbank, A. & McGill, I. (2007). Facilitating Reflective Learning in Higher Education (2. Aufl.). New York: Open University Press.
- [20] Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [abgerufen am 25.03.2017].
- [21] Seufert, S. & Mayr, P. (2002): Fachlexikon e-le@rning. Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn: May-Verlag.

STUDICA – Studieren à la carte als individualisiertes Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung für Berufserfahrene

Slomski, Ruth

Abstract

In dem Projekt STUDICA - „Studieren à la carte“ wurde für berufs- und lebenserfahrene Menschen ein flexibles Studienmodell entwickelt, das ihnen unabhängig von ihren schulischen Zugangsvoraussetzungen die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglicht. Ausgehend von den eigenen Lernfragen, mit denen eine Person zu STUDICA kommt, kann sie sich aus den Studienangeboten der Hochschule ein individuelles Lernmenü zusammenstellen. Zu diesem Zweck wurden die für STUDICA-Teilnehmende geöffneten Veranstaltungen an der Hochschule zuvor einer handlungssystematischen Logik folgend neu „geordnet“ – und zwar entlang der Lernfragen und Themenfelder aus der beruflichen Praxis. In diesem Beitrag wird das Konzept von STUDICA vorgestellt und das Vorgehen dieser Lernbedarfserhebung näher erläutert, die in STUDICA in Kooperation mit Akteuren und Akteurinnen verschiedener Arbeitsbereiche geschieht, um so ein lernbedarfs- und nachfrageorientiertes, wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für Menschen aus und in der beruflichen Praxis entwickeln zu können.

Keywords

Studieren à la carte, offene Hochschule, nicht-traditionelle Studierende, wissenschaftliche Weiterbildung, Lernbedarfsorientierung, Kooperation Wissenschaft-Praxis

1. Warum „Studieren à la carte“? Hintergrund und Grundidee des Projekts

„Studieren à la carte“ (STUDICA) steht für die Idee, sich sein „Lern-Menü“ aus den Veranstaltungen der Hochschule selbst zusammenzustellen. Das entsprechende Modell dazu wurde im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter/Bonn in zwei Förderphasen entwickelt und erprobt. Wer sich nach diesem Prinzip wissenschaftlich weiterbilden möchte, kann sich ein auf seine oder ihre persönlichen Lerninteressen und vorhandenen Fähigkeiten maßgeschneidertes Lernangebot erstellen, ohne dabei an einen Studiengang oder an ein vorgegebenes Curriculum gebunden zu sein. Neben den allgemeinen Zielen des Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, wie der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und andere nicht traditionelle Studierenden-Zielgruppen oder der schnellen Integration von neuem Wissen in die Praxis⁸, war ein Ausgangspunkt für die Entwicklung des STUDICA-Konzepts die Beobachtung eines wachsenden akademischen Weiterbildungsbedarfs in unterschiedlichsten beruflichen Handlungsfeldern [vgl. 1; 2]. Dieser Bedarf ist darauf zurückzuführen, dass komplexe berufliche Handlungskontexte zunehmend wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliche Kompetenzen und Haltungen erfordern, jedoch heißt das nicht, dass damit auch zwangsläufig ein steigender Bedarf an ausgebildeten Akademiker*innen an diesen Stellen einhergeht:

„Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der `Wissensgesellschaft` bzw. einer zunehmend `wissensbasierten` Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliche Bildung für einen wesentlich größeren Kreis von Menschen sinnvoll oder sogar dringend erforderlich als früher. Allerdings ist dies nicht gleichbedeutend damit, dass mehr Menschen einen akademischen Abschluss brauchen, dass es also mehr Inhaber/ Inhaberinnen akademischer Berufe oder überhaupt mehr wissenschaftliche Berufe ge-

⁸ Ziele, Förderschwerpunkte und weitere Informationen zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ finden sich im Internet unter <https://offene-hochschulen.de>.

ben müsse, sondern viel plausibler ist die Deutung, dass in der Ausübung der meisten Berufe viel mehr als bisher über wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen verfügt werden muss“ [3, 17].

Die Antwort durch das Projekt STUDICA auf diese Deutung scheint zunächst sehr naheliegend und einfach: Wir öffnen die Hochschule für *alle* Personen, unabhängig von ihrer formalen Hochschulzugangsberechtigung, die „aus ihrer Lebens- oder Berufserfahrung heraus wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen benötigen, brauchen können und suchen“ [ebd.]. In erster Linie sind damit berufstätige und -erfahrene Personen gemeint, jedoch sollen sich auch Menschen, die jenseits reiner Erwerbsarbeit viel Praxiserfahrungen (z.B. in familiärer Care-Arbeit oder ehrenamtlichen Tätigkeiten) gesammelt haben, angesprochen fühlen. Bei der Entwicklung und Gestaltung der STUDICA-Angebote für so eine breite Zielgruppe verfolgten wir einen Weg, der vom Individuum und seinen Lerninteressen ausgeht. STUDICA ermöglicht, gezielt und bezogen auf die eigenen Fragen und Praxiserfahrungen einzelne Lehrveranstaltungen auszuwählen und sie zu einem individuellen Lernmenü zusammenzustellen und zu besuchen. Neben dem bereits erwähnten „akademischen Weiterbildungsbedarf“ spricht auch für so ein Konzept, dass es für berufstätige und -erfahrene Personen häufig nicht realisierbar (bezogen auf zeitliche, finanzielle und andere Ressourcen), aber auch nicht zwingend erforderlich oder angestrebt ist, einen ganzen Studiengang oder eine umfangreiche Fortbildung zu besuchen, um ihrem Lernbedürfnis nachzugehen und ihre Fragen hinreichend beantworten zu können – letzteres bestätigen auch die Befragungen von STUDICA-Teilnehmenden im Rahmen der projektinternen Evaluation von STUDICA Phase I [vgl. 4].

Die „Öffnung der Hochschule“ wird hier auf der kleinsten Angebots-ebene vollzogen, nämlich auf der Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen. Diese machten wir für Interessierte zugänglich und individuell wählbar. Dabei entwickelten wir im Rahmen des Projektes keinen neuen Studiengang oder eigenständige Module bzw. Zertifikatskurse, sondern öffneten – in enger Abstimmung mit den involvierten Fachbereichen – suk-

zessive vorhandene Studiengänge und machten die einzelnen Lehrveranstaltungen zugänglich für die sogenannten Studicanten und Studicantinnen.⁹ Mit diesem Vorgehen lösen wir uns von der fachsystematischen Logik von in Studiengängen, Modulen und Zertifikatskursen vorgeordneten Veranstaltungen und bieten diese einzeln und grundsätzlich beliebig miteinander kombinierbar an. Allerdings stößt man an dieser Stelle auf ein Problem: Die Lernangebote an den Hochschulen sind Studiengängen zugeordnet, und diese unterliegen wiederum einer *fachsystematischen Logik*. Die Probleme und Wissensbedarfe in der (beruflichen) Praxis entstehen jedoch in der Regel *handlungsbezogen* – und die daraus resultierenden Fragen und Lernbedarfe finden nicht zwangsläufig ihre Antworten in einem durch die Hochschule vorstrukturierten Studienangebot wie einem Studiengang oder einem Zertifikatskurs. Würde man jetzt einfach nur die Strukturierung durch Studiengänge auflösen, den Studica-Interessierten also eine „lose Sammlung“ von Hochschul-Veranstaltungen vorlegen, dann stünden sie „vor einer ziemlich großen und unübersichtlichen Fülle von Lernangeboten und -möglichkeiten, der gegenüber sie die Orientierung verlieren müssten“ [vgl. 5, 38]. Gleichzeitig könnte das Fehlen jeglicher Orientierungshilfe für das Zusammenstellen eines persönlichen wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms Menschen unserer Zielgruppen sogar eher von einer Teilnahme an Studica abhalten – eine Vermutung, die auf Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden basiert, die wir in Studica Phase I zu Hindernissen und Hürden für die Aufnahme eines Studiums befragten [6]. Bei der Lösung dieses Problems war und ist für uns die Orientierung an den Lernfragen der Interessierten und, allgemeiner gefasst, am Lernbedarf aus „der“ Praxis an „die“ Wissenschaft handlungsleitend. Anstelle einer fachsystematischen Strukturierung der Veranstaltungen unternahmen wir daher eine thematische Neuordnung der vorhandenen Lernangebote, die sich am Lernbedarf aus der Praxis orientiert:

⁹ Da an der Alanus Hochschule, einer staatlich anerkannten privaten Hochschule, eine große Anzahl der Studiengänge berufsbegleitend angeboten wird, finden viele Seminare von vornherein als Blockveranstaltungen, z.B. am Wochenende, statt. Damit war bereits im Vorfeld für die Umsetzung der Idee des Studierens nach dem à la carte-Prinzip eine wichtige organisatorische Rahmenbedingung für die Studicant*innen gegeben.

„Unter Öffnung verstehen wir, die akademischen Angebote wirklich zugänglich und nutzbar zu machen für Menschen aus der Praxis. Das setzt voraus, dass das akademische Angebot – das immer fachsystematisch präsentiert wird – konsequent aus einer *Handlungsperspektive* betrachtet wird: *Welche praktischen Lernbedarfe gibt es eigentlich im jeweiligen Handlungsfeld, und wie lassen sich die bestehenden Veranstaltungen diesem Bedarf zuordnen?*“ [7, Herv. R.S.]

Die hier zitierten Leitfragen für diese Neuordnung können nur in Kooperation mit Akteuren und Akteurinnen aus der jeweiligen (beruflichen) Praxis beantwortet werden. Das zu diesem Zwecke in der ersten Projektphase von Studica entwickelte und erprobte Verfahren der *Lernbedarfserhebung* ist grundsätzlich auf alle hochschulischen Fachbereiche übertragbar und durchführbar. In der ersten Förderphase wurde die Öffnung von Lernveranstaltung exemplarisch an zwei Studiengebieten, Betriebliche Berufspädagogik (Fachbereich Bildungswissenschaft) [vgl. 8] und Sozial Verantwortliches Finanzwesen (Fachbereich Wirtschaft) [vgl. 9] umgesetzt. In der zweiten Förderphase von STUDICA standen die Verallgemeinerung dieses Vorgehens und die Übertragung auf weitere Fachbereiche der Hochschule im Vordergrund.

2. Entwicklung der STUDICA-Lernangebote in Kooperation mit der Praxis

Ausgangspunkt bei der Kooperation mit der Praxis sind die Lernfragen, die Personen oder auch Unternehmen an „die“ Wissenschaft stellen können. Für die Entwicklung der STUDICA-Struktur und -angebote setzen wir in an drei unterschiedlichen Stellen an, um für uns möglicherweise relevante Praxisfelder identifizieren und deren „Fragen an die Wissenschaft“ identifizieren zu können: Nach einer ersten Vorsondierung bei den verschiedenen Fachbereichen der Hochschule, wer grundsätzlich Interesse an einer Öffnung nach dem Studica-Modell hätte, fanden *erstens* Gespräche mit Vertreter*innen interessierter Fachbereiche statt. Dabei ging es zum einen darum, mit deren Hilfe mögliche Praxisfelder und Personengruppen zu identifizieren, für die eine Öffnung ihrer

Studiengänge interessant sein könnte und zum anderen, um erste Kontakte zu Interviewpartner*innen für die Frage nach dem Lernbedarf in ihrer Praxis herzustellen. *Zweitens* wurde vor der Öffnung (und ggf. Neuentwicklung) von Lernveranstaltungen in Zusammenarbeit mit Unternehmen sowie einzelnen Expert*innen der aktuelle, arbeitsfeldbezogene Lernbedarf erhoben. *Drittens* entsteht erst im direkten Kontakt mit Personen, die über STUDICA Veranstaltungen der Hochschule besuchen wollen, das jeweils konkrete Lernmenü, unterstützt durch die Beratung der Studica-Mitarbeitenden.

Die Öffnung der Hochschule nach dem Prinzip des à la carte-Studierens basiert also auf der Orientierung an den Lernfragen von Personen und Unternehmen/Institutionen aus ihrer beruflichen Handlungspraxis – Studica verfolgt damit einen nachfrageorientierten Ansatz. Da das Verfahren *der Lernbedarfserhebung* ein zentraler Ausgangspunkt für STUDICA und Grundlage für die Auswahl und Öffnung der Lernveranstaltungen aus den verschiedenen Studiengängen der Hochschule ist, wird es im Folgenden genauer beschrieben.

3. Vom Praxisproblem zum (wissenschaftlich beantwortbaren) Lernbedarf

Der Austausch mit Vertreter*innen verschiedener Fachbereiche an der Alanus Hochschule diente einer ersten Orientierung: Sind sie grundsätzlich an einer Öffnung von Studiengängen ihres Fachbereichs interessiert? Wenn ja, welche kämen in Frage? Denn nicht jeder Studiengang und nicht jede Veranstaltung eignen sich gleich gut für eine Öffnung: So wurde z.B. seitens der Kunsttherapie-Dozent*innen zu bedenken gegeben, dass das Studium der Kunsttherapie eben auch eine therapeutische Ausbildung ist, die dementsprechend in einer festen und geschlossenen Gruppe erfolgen müsse und wo eine Öffnung von Veranstaltungen für einzelne, „von außen“ und ggf. nur für ein Seminar hinzukommende Personen nicht praktikabel erscheint. Andere Veranstaltungen bauen auf bereits vorhandenes, fachspezifisches Wissen auf, dies müsste für eventuelle Interessent*innen aus STUDICA entsprechend

formuliert und kenntlich gemacht werden. Derartige grundsätzliche Überlegungen gingen einher mit ersten explorativen Gesprächen mit den wissenschaftlichen Fachexpert*innen darüber, für welche Praxisfelder und Personengruppen die Öffnung von Studiengängen bzw. einzelnen Veranstaltungen aus ihrem Fachgebiet interessant sein könnte. Über die Fach-Expert*innen an der Hochschule entstanden so auch erste Kontaktmöglichkeiten für Interviews mit Vertreter*innen der jeweiligen Arbeitsbereiche. Beim zweiten Schritt der Lernbedarfserhebung, den anschließenden Gesprächen mit solchen Personen, stand die Frage nach den Themen und Problemen in ihren Praxisfeldern im Vordergrund, für deren Bearbeitung „neues Wissen“ erforderlich ist. Die Interviews mit Personen aus den so vorab identifizierten Praxisfeldern erfolgten leitfadensorientiert, sie wurden anschließend transkribiert und rekonstruktiv ausgewertet (bei der empirischen Lernbedarfserhebung folgten wir dem Prinzip des theoretical samplings [10] und führten so lange weitere Interviews durch, bis ein hinreichender Grad an „theoretischer Sättigung“ erreicht war [vgl. ebd.]).

Neben den Expert*inneninterviews erfolgte ein weiterer Schritt der empirischen Lernbedarfserhebung in Kooperation mit Unternehmen, bei denen zunächst Betriebs- und Beschäftigtenbefragungen durchgeführt wurden¹⁰. In den Gesprächen ging es zunächst um die Ermittlung von lernrelevanten Situationen im Betrieb, um die damit verbundenen Anforderungen an Wissen und Können der Beschäftigten analysieren zu können und schließlich um die Frage, welchen Beitrag eine wissenschaftliche Weiterbildung hier leisten könne [vgl. 11]. Diese Klärung diene zum einen der allgemeinen Lernbedarfserhebung in bestimmten Arbeitsgebieten, zum anderen aber auch der Bestandsaufnahme konkreter Praxisproblematiken in den spezifischen Unternehmen. Solche in STUDICA

10 Die Befragungsinstrumente wurden in Projektphase I entwickelt, zum Einsatz kamen dort neben einer Literaturlauswertung sowohl quantitative Befragungen als auch leitfadengestützte Expert*inneninterviews und Gruppengespräche. In Phase II des Projekts konzentrierten wir uns auf die letztgenannten beiden qualitativen Erhebungsformen, da sich diese als praktikabler im Rahmen eines hochschulischen „Regelbetriebs“ und als inhaltlich ausreichend ergiebig erwiesen.

von Unternehmen umrissene Problemfelder lassen sich beispielsweise so beschreiben:

„Eine Maschinenfabrik bildet in Lerngruppen von 20 bis 25 Personen aus. Sie setzt in größerem Stil Methoden des selbstgesteuerten und entdeckenden Lernens ein und stellt nach einiger Zeit fest, dass die Leistungsheterogenität in der Lerngruppe stark zugenommen hat: Die Schnellen sind noch schneller geworden, die Langsamen fallen immer mehr zurück und zeigen Symptome von Entmutigung. Die Ausbildungsleitung sucht mit den Ausbildern zusammen nach Lösungen, wie mit der zunehmenden Leistungspreizung produktiv umgegangen werden kann. [...]

Eine Bank möchte ihr hauseigenes Kredit-Ratingsystem, welches bisher fast ausschließlich der Risikoeinschätzung dient, um ökologische und soziale Aspekte erweitern. Dabei sollten sowohl die direkten Auswirkungen der zu finanzierenden Projekte auf Umwelt und Menschen als auch wiederum der Einfluss dieser Aspekte auf das Risiko und auf die langfristige Wirtschaftlichkeit der finanzierten Projekte einbezogen werden. Es geht der Bank also sowohl um die wissenschaftliche Fundierung und Begründung des neuen Kredit-Ratingsystems als auch um die dazugehörige Weiterbildung der Kreditmitarbeitenden“ [12, 84f.].

Wie die Beispiele veranschaulichen, liegen diese und ähnliche Problemstellungen, die in den Gesprächen zur Lernbedarfserhebung geschildert wurden, noch nicht unbedingt oder eindeutig auf einer wissenschaftlichen Lern- bzw. Weiterbildungsebene, sondern auf einer eher praktischen Gestaltungsebene [vgl. ebd.]. In der weiteren Analyse der in diesen Gesprächen geschilderten Problem- und Lernfelder wurden die für die *Lösung dieser Probleme erforderlichen Kompetenzen* herausgearbeitet und der sich dadurch ergebende Lernbedarf der Betroffenen für die spezifischen lernrelevanten Arbeitskontexte und -situationen definiert. Betrifft in einem Unternehmen - wie in den oben genannten Beispielen - der festgestellte Lernbedarf mehrere Mitarbeitende oder eine spezifische Gruppe von Mitarbeitenden, kann über STUDICA für diese auch ein passgenaues Weiterbildungsangebot erstellt und ggf. inhouse durchgeführt werden. Im Rahmen der Projektlaufzeit wurden hier mit ei-

nigen Unternehmen weiterführende Gespräche geführt und erste Vorschläge für ein solches unternehmensspezifisches Weiterbildungsangebot formuliert. Zu einer konkreten Durchführung mit einem Unternehmen kam es innerhalb des Projekts nicht mehr. Ein Grund hierfür lag unter anderem in den Klärungs- und Abstimmungsprozessen innerhalb der Firmen, die mehr Zeit brauchten als uns im Projekt an dieser Stelle zur Verfügung stand.

In den weiteren Schritten der Auswertung wurden die so ermittelten Lernbedarfe zusammenfassend verdichtet und zu Themenfeldern strukturiert. Anschließend wurde ein „Abgleich“ mit den Veranstaltungsangeboten der Hochschule durchgeführt: Welche Veranstaltungen lassen sich welchen Themenfeldern zuordnen? In welchen Veranstaltungen werden Themen behandelt, die sich zu den erhobenen Lernbedarfen in Bezug bringen lassen? So entstand eine bedarfs- und handlungsorientierte, thematische Neusortierung der geöffneten Lernangebote der Hochschule, die dann online in einem in STUDICA entwickelten „Lernangebotskatalog“ abgebildet werden konnte und vor allem den STUDICA-Mitarbeiter*innen als Grundlage für ihre Beratungsgespräche mit Interessierten diente. Darüber hinaus konnten wir an dieser Stelle aber auch „Lücken“ im bestehenden Hochschulangebot identifizieren: Für einige der Lernbedarfe ergaben sich im Auswertungsprozess zwar passende wissenschaftliche „Antwortmöglichkeiten“, es wurden aber an der Alanus Hochschule keine hierfür geeigneten Veranstaltungen angeboten. In der Logik der Nachfrageorientierung von STUDICA bleibend hieß dies konsequenterweise, zu versuchen solche Lücken zu schließen und entsprechende Veranstaltungen – bei genügend großer Nachfrage – neu zu entwickeln und anzubieten. Dies konnten wir in Phase I von STUDICA einige Male im Projektkontext realisieren [vgl. stellv. 13] – inwiefern dies bei einer Überführung des STUDICA-Prinzips in die regulären Strukturen und Rahmenbedingungen von Hochschule(n) und Fachbereichen umsetzbar ist, ist eine über den Projektrahmen hinausgehende Frage, die wir (noch) nicht beantworten können.

4. Vom Lernbedarf über persönliche Lernfragen zum individuellen Lernmenü

Nachdem die geöffneten Veranstaltungen der Alanus Hochschule handlungssystematisch verschiedenen praxisnahen Themenfeldern zugeordnet wurden, stehen sie in Form eines „Lernangebotskatalogs“ Interessierten online zur Verfügung und dienen dem STUDICA-Beratungsteam als Grundlage für die Gespräche mit STUDICA-Interessent*innen. In einem ersten persönlichen Beratungsgespräch, der „Orientierungsberatung“, werden gemeinsam die Lernwünsche und/oder -bedarfe des oder der Interessent*in herausgearbeitet. Anhand des Lernangebotskatalogs werden dann hierzu passende Veranstaltungen vorgeschlagen und zusammengestellt, die der Person eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem Lerninteresse ermöglichen – so entsteht für jede*n STUDICA-Teilnehmer*in sein oder ihr individuelles Lernmenü. Bei Bedarf bieten wir über STUDICA optional auch eine Kompetenzbilanz an – dies erweist sich unserer Erfahrung nach häufig in den Fällen als sinnvoll, in denen eine persönliche Umbruchsituation wie z.B. eine berufliche Neuorientierung hinter der Motivation zur Teilnahme an STUDICA steht, ist aber auch für Firmen im Rahmen von Personalentwicklungsprozessen interessant. Begleitangebote wie eine Einführung in die Wissenschaft, speziell für berufserfahrene Lernende ohne Hochschulerfahrung entwickelt, und verschiedene, in der Projektlaufzeit von STUDICA entwickelte und erprobte Formate zur vertiefenden und begleitenden Reflexion des Gelernten gewährleisten eine dauerhafte Unterstützung der STUDICAnt*innen in ihrem „À la carte – Studieren“.

STUDICA – Studieren à la carte steht somit für ein bedarfs- und handlungsorientiertes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für Menschen, die zur Beantwortung ihrer (beruf-)praktischen Lernfragen einen wissenschaftlichen Zugang suchen. Konzept und Aufbau von STUDICA ermöglichen ihnen, einem prozessorientiert angelegten und hoch flexiblen, individuellen Lernweg zu folgen und mit neuen Einsichten, Kompetenzen und Haltungen der Praxis zu begegnen. Das hier vorgestellte Verfahren der Erschließung aktueller Probleme und Lernfragen in der Praxis in Zusammenarbeit mit Unternehmen und Fachexpert*innen ver-

schiedener Arbeitsfelder, zeigt Hochschulen über die reine Lernbedarfs-erhebung hinaus auch Wege für die Gestaltung maßgeschneiderter und flexibler wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Betriebe auf. Ein „Leitfaden zur Ermittlung des Lernbedarfs verschiedener STUDICA-Zielgruppen“, der den oben beschriebenen Gesprächen zugrunde lag, lässt sich auf der Projekthomepage herunterladen (http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Phase_2/STUDICA_Leitfaden_Lernbedarfserhebung_final.pdf, letzter Zugriff 04.09.2017). Hier liegt ein unseres Erachtens ein großes Potential für neue Wege der Kooperation von Hochschulen und Unternehmen und für eine lernbedarfsorientierte Verschränkung von Wissenschaft und Praxis.

Literatur

- [1] Brater, Michael et. al. (2014): Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica – Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. <http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Strukturkonzept.pdf>
- [2] Severing, Eckart; Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur Beruflichen Bildung Band 13, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
- [3] Brater, Michael et. al. (2014): a.a.O.
- [4] Schrode, Nicolas, Hemmer-Schanze, Christiane (2015): Studieren à la Carte? Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums. Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“- Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase. http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/20151026_STUDICA_Erprobung_und_Evaluation_Schrode_Hemmer-Schanze_2015.pdf
- [5] Brater, Michael et. al. (2014): a.a.O.

- [6] Bergstermann, Anna; Slomski, Ruth; Theis, Fabienne (2012): Hindernisse und Hürden – EinBlick in die Interviews. Arbeitspapier. [http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Hindernisse und Hürden Auswertung Interviews.pdf](http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Hindernisse_und_Huerden_Auswertung_Interviews.pdf)
- [7] Brater, Michael (2015): Neues Studienmodell für Erwachsenenbildung in Entwicklung, in: forum erwachsenenbildung 03/2015. Hg.: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE). Waxmann-Verlag, Bielefeld, p. 48-50.
- [8] Schrode, Nicolas; Wagner, Jost; Hemmer-Schanze, Christiane (2012): Akademische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. In: Berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule (136), S. 7–9.
- [9] Remer, Seven et. al. (2013): Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus – und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB), Abschlussbericht Arbeitspaket <http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/SRB-Studica-Vorstudie-Bericht.pdf>
- [10] Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. H. Huber, Göttingen, S. 51-83.
- [11] Schrode, Nicolas; Wagner, Jost; Hemmer-Schanze, Christiane (2012), a.a.O
- [12] Brater, Michael et. al. (2014), a.a.O.
- [13] Klocke, Andre; Remer, Sven; Wascher, Eva (2014): Entwicklung neuer Lernveranstaltungen im Studienggebiet Sozial Verantwortliches Finanzwesen. Ein Studica Konzeptpapier. [http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Erarbeitung der Lernveranstaltungen SvF.pdf](http://www.alanus.edu/fileadmin/downloads/kunst-forschung/Studica/Erarbeitung_der_Lernveranstaltungen_SvF.pdf)

Wissenschaftliche Weiterbildung als Umsetzung gemeinsamer Lernziele: Das Beispiel Continuing@TUHH

Kahl, Cara H.; Bauhofer, Christine; Klaffke, Henning; Knutzen, Sönke

Abstract

Das Projekt Continuing@TUHH wird an der Technischen Universität Hamburg in Kooperation mit ihrer Tochtergesellschaft Tutech Innovation GmbH entwickelt, und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Es verfolgt das Ziel, individuelle Weiterbildungsangebote für Berufserfahrene aus technischen Berufsfeldern zu etablieren. Herausfordernd bei der Umsetzung dieses Weiterbildungsformats ist die Integration von drei Perspektiven - Hochschule, Arbeitgeber, Teilnehmende - zu konsensuellen Weiterbildungszielen, die pro „Weiterbildungsauftrag“ neu zu bestimmen sind. Ein möglicher Umgang damit wird in diesem Beitrag vorgeschlagen: Mit einem sogenannten Verfahren zur Ermittlung des individuellen Qualifizierungspfads werden Maßnahmen zur Erarbeitung und Überprüfung gemeinsamer Weiterbildungsziele entwickelt. Auf der Grundlage dieser Ziele wird das individualisierte Weiterbildungscurriculum gestaltet.

Keywords

DQR, Kompetenz, Lernergebnis, Lernziel, Personalentwicklung, Weiterbildung

Was ist Continuing@TUHH?

Continuing@TUHH ist ein Projekt der Technischen Universität Hamburg (TUHH) und ihrer Tochtergesellschaft Tutech Innovation GmbH. Es verfolgt das Ziel, individualisierte Weiterbildungsangebote zu entwickeln und an der TUHH zu etablieren [1]. Adressierte Zielgruppen sind berufserfahrene Ingenieurinnen und Ingenieure, Industriemeisterinnen und Industriemeister, Technikerinnen und Techniker, darunter insbesondere

Personen mit Familienpflichten und Berufsrückkehrende nach Sorgezeiten.

Alle ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen, die von der Expertise der TUHH abgedeckt werden, können Fachrichtungen der Weiterbildung sein. Die Schwerpunkte an dieser Universität sind:

- Integrierte Biotechnologie und Prozesstechnik
- Klimaschonende Energie- und Umwelttechnik
- Regeneration, Implantate und Medizintechnik
- Maritime Systeme
- Luftfahrttechnik
- Produktorientierte Werkstoffentwicklung
- Logistik und Mobilität

ContinuING@TUHH wird im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Dieser basiert auf einer Bund-Länder-Vereinbarung von 2010 gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes zur Förderung der Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Ziele des Wettbewerbs sind die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis und die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium. Um diese Ziele zu erreichen, werden staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen bei Auf- und Ausbau von Studiengängen, Zertifikatstudien und Studienmodulen für u. a. neue Zielgruppen im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens unterstützt.

Das Projekt ContinuING@TUHH wird in der zweiten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs gefördert (Gesamtlaufzeit von 2014 bis 2020). In der laufenden ersten Förderphase stehen ca. 3,5 Jahre für die Forschung und Entwicklung sowie Erprobung neuer Konzepte zur Verfügung (2014-2018). Vorbehaltlich einer positiven Evaluierung können ggf.

weitere 2,5 Jahre für die nachhaltige Implementierung der Ergebnisse genutzt werden (2018-2020).

Wie funktioniert ContinuING@TUHH?

Ausgangspunkte der Weiterbildung sind aktuelle Fragestellungen entweder aus dem betrieblichen Kontext der Teilnehmenden oder der Forschung in den Ingenieurwissenschaften. Eine Weiterbildung im Sinne von ContinuING@TUHH weist dabei folgende Merkmale auf [2]:

1. Die Weiterbildung entsteht aus einer Kooperation zwischen einem Unternehmen und einem Forschungsinstitut der TUHH.
2. Sie besteht aus einem Projekt, in dem die teilnehmende Person eine Frage entweder aus dem eigenen Arbeits- oder aus dem universitären Forschungskontext bearbeitet.
3. Zusätzliche Qualifikationsbausteine können zum Projekt gewählt werden.
4. Jede teilnehmende Person erhält ein maßgeschneidertes Weiterbildungscurriculum, das deren Bedarfe und Ressourcen berücksichtigt.

Aufgrund dieser Merkmale gleicht keine Weiterbildung der nächsten. Eine konkrete Weiterbildung wird zwischen drei Stakeholdern entwickelt: Hochschullehrende, Unternehmens- bzw. Personalverantwortliche und teilnehmende Person. Die Entwicklung der Weiterbildung findet zudem jedes Mal statt, wenn ein neues Unternehmen die TUHH für die Weiterbildung seines Personals beauftragt, anderes Personal eines bereits kooperierenden Unternehmens weitergebildet werden soll, oder das Forschungsinstitut die Weiterbildung inhaltlich neu gestalten möchte. Unabhängig von der Ausgangslage ist das Ergebnis einer solchen Entwicklung jedes Mal ein individualisierter Qualifizierungspfad, der für alle Seiten leistbar und zielführend im Sinne der Kompetenz- bzw. Personalentwicklung der teilnehmenden Person ist.

Eine Herausforderung bei der Ermittlung individualisierter Qualifizierungspfade ist die Integration der drei Perspektiven zu übereinstimmenden Weiterbildungszielen, die pro Weiterbildungsauftrag neu zu bestimmen bzw. auszurichten sind. Ein möglicher Umgang mit dieser Herausforderung wird aktuell im Projekt Continuing@TUHH entwickelt und erprobt. Kurzum werden Lernergebnisse von allen Stakeholdern erarbeitet, gemeinsam abstimmt und während der Weiterbildung mehrmals auf ihre Gültigkeit überprüft.

Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was die lernende Person nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun [3]–[6]. In der Freien und Hansestadt Hamburg wird empfohlen, die Kompetenzentwicklungsziele von Weiterbildungsmaßnahmen als Lernergebnisse zu formulieren und diese am Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) auszurichten [7]–[9]. An der TUHH werden Lernergebnisse bereits für herkömmliche Studiengänge, Module und Lehrveranstaltungen so formuliert, dass sie mit dem DQR kompatibel sind [9], [10]. Somit werden pro Bildungsangebot Lernergebnisse für Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) sowie personale Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbständigkeit) formuliert. Für die Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne von Continuing@TUHH wird diese an der TUHH bestehende Praxis aufgenommen.

Lernergebnisse werden dadurch zur gemeinsamen Sprache der drei Stakeholder Hochschullehrende, Unternehmensverantwortliche und teilnehmende Person. Damit können diese kommunizieren und verhandeln, welche Kompetenzen auf welche Weise durch die Weiterbildung gefördert werden sollen. Wie genau ein Qualifizierungspfad mithilfe von Lernergebnissen individualisiert werden kann, wird im Folgenden ausführlich erläutert.

Was ist ein Qualifizierungspfad?

Eine Qualifizierung ist die zielgerichtete und geplante Veränderung arbeitsbezogener sowie allgemeiner Handlungskompetenzen erwachsener Menschen [11]. Ein Qualifizierungspfad bezeichnet den konkreten Weg durch die Qualifizierung. Im Projekt Continuing@TUHH wird die Weiterbildung als Qualifizierung aufgefasst.

Was ist ein individualisierter Qualifizierungspfad?

Ein Qualifizierungspfad kann pauschal angeboten werden. In dem Fall durchlaufen alle Teilnehmenden denselben Weg durch die Qualifizierung. Wird ein Qualifizierungspfad an die Bedarfe einer teilnehmenden Person bzw. Organisation angepasst, wird von einem individualisierten Qualifizierungspfad gesprochen. Dabei kann die Individualisierung auf verschiedene Weisen umgesetzt werden (z.B. inhaltlich, strukturell, organisatorisch).

Wie werden Qualifizierungspfade bei ContinuING@TUHH individualisiert?

Bei ContinuING@TUHH werden Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Teilnehmende insbesondere im Zertifikatsbereich individualisiert. Die Individualisierung erfolgt in vier Phasen: Klärung, Planung, Durchführung und Abschluss. Abbildung 1 fasst alle Phasen auf einem Blick zusammen.



Abbildung 1. Phasen der Qualifizierung bei ContinuING@TUHH (Eigene Darstellung).

Jeder Phase sind Arbeitsschritte zugeordnet, die zur Verwirklichung individualisierter Qualifizierungspfade notwendig sind. Insbesondere in den Phasen der Klärung und der Planung ist die Mitarbeit der Weiterbildungsteilnehmenden und ihrer finanzierenden Organisationen erforderlich, um Individualisierung zu gewährleisten. Im Folgenden wird jede Phase erläutert.

Klärung

In der Klärungsphase wird zwischen dem Kooperationspartner, der die Weiterbildung beauftragen möchte, und dem potenziellen Forschungsinstitut, das die Weiterbildung anbieten könnte, der Kontakt hergestellt

(*Anbahnung*). Sofern die Vermittlung erfolgreich verläuft, erarbeiten beide zusammen mit den künftigen Weiterbildungsteilnehmenden gemeinsame Ziele (*SOLL-Analyse*). Diese Ziele werden als Lernergebnisse formuliert.

Das Ergebnis der gemeinsamen Zielsetzung ist ein Qualifikationsprofil für die Weiterbildung. Das Profil stellt das SOLL dar und beschreibt Kompetenzen als Lernergebnisse, die durch die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung ermöglicht werden sollen. Dieses SOLL- bzw. Qualifikationsprofil ist der Bezugsrahmen für die Entwicklung des IST-Profiles der teilnehmenden Person. Erst aus dem Vergleich beider Profile kann der individuelle Lernbedarf eingeschätzt werden – und somit Lernen nach Bedarf ermöglicht werden.

Das SOLL-Profil stellt das Qualifikationsprofil dar. Durch die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung sollen die Lernergebnisse – als konkreter Ausdruck des angestrebten Qualifikations- und Kompetenzerwerbs – erreicht werden. Je nach Weiterbildungsformat kann es für eine Einzelperson oder eine ganze Kohorte gelten.

Planung

In der Planungsphase werden die Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmenden in Relation zu ihrem Qualifikationsprofil erfasst (*IST-Analyse*). Daraus entsteht ein IST- bzw. Kompetenzprofil, das die aktuellen Qualifikationen, Kompetenzen und ggf. Potenziale einer teilnehmenden Person aufzeigt. Diese werden nach Lernort unterschieden, um auch Ergebnisse des non-formalen und informellen Lernens sichtbar zu machen.

Nach der Erstellung des Kompetenzprofils folgt ein Vergleich zwischen diesem und dem zuvor erstellten Qualifikationsprofil (*IST-SOLL-Vergleich*). Daraus ermittelte Unterschiede machen individuelle Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung sichtbar. Der IST-SOLL-Vergleich ermöglicht zudem die Anerkennung und Anrechnung bisheriger Lernerfolge (Kompetenzen) sowie Empfehlungen für

Weiterbildungsbausteine. Auf Basis dieser Information kann jede teilnehmende Person einen eigenen Qualifizierungspfad bestimmen (*Qualifizierungspfad ableiten*).

Das IST-Profil stellt das Kompetenzprofil dar. Es zeigt Lernergebnisse – als konkreter Ausdruck des bisherigen Qualifikations- und Kompetenzerwerbs – an formalen, non-formalen und informellen Lernorten auf. Es gilt immer nur für eine einzelne Person.

Durchführung

In der Durchführungsphase findet die Weiterbildung statt. Periodische Vergleiche zwischen dem Qualifikationsprofil (SOLL) und dem Kompetenzprofil (IST) zeigen die Kompetenzentwicklung einer Person auf (*Weitere IST-SOLL-Vergleiche*). Erst aus dem Vergleich beider Profile kann diese Kompetenzentwicklung bewertet werden. Abhängig von dieser individuellen Kompetenzentwicklung und der aktuellen Lebensgestaltung kann der ursprünglich gewählte Qualifizierungspfad angepasst werden (*ggf. Kurskorrektur*).

Abschluss

In der Abschlussphase wird überprüft, ob der absolvierte Qualifizierungspfad die vorab festgelegten Lernergebnisse ermöglicht hat bzw. die lernende Person das angestrebte Qualifikationsprofil erreicht hat (*Letzter IST-SOLL-Vergleich*). Sofern es zum Abschluss der Weiterbildung einen bedeutsamen Unterschied zwischen Qualifikations- und Kompetenzprofil der lernenden Person gibt, werden entsprechende Empfehlungen ausgesprochen bzw. weitere Entwicklungsmöglichkeiten erörtert.

Eine Bewertung des abgeschlossenen Qualifizierungspfads wird von allen Stakeholdern erbeten, um den Nutzen der Weiterbildung sichtbar zu machen, Perspektiven für die Weiterbildungsgestaltung aufzuzeigen, und ggf. weitere Personalentwicklungsmaßnahmen zu empfehlen (*Qualifizierungspfad bewerten*).

Fazit

Die Ermittlung sowie Durchführung eines tatsächlich individualisierten Qualifizierungspfads erfordert von allen drei Stakeholdern ein hohes Maß an Kooperation. Zum einen wird die Bereitschaft, sich in den DQR und die Formulierung von Lernergebnissen einzuarbeiten, von allen Seiten benötigt. Zum anderen wird die Zusammenarbeit bei dem Vergleich zwischen den Qualifikations- und Kompetenzprofilen jeder teilnehmenden Person während der gesamten Weiterbildung gefordert. Diese Investitionen kosten Zeit, Geld und Geisteskraft. Im Gegenzug kann das Unternehmen die Weiterbildung als Personalentwicklungsmaßnahme konkret mitgestalten. Die Hochschule kann Weiterbildung ohne aufwendige Arbeitsanalysen, die viel Vertrauen von Seiten des Unternehmens erfordern, arbeitsorientiert gestalten. Das Individuum erhält die Möglichkeit, sich nicht nur für sein Unternehmen, sondern auch im Sinne seiner Autonomie in der eigenen Kompetenzentwicklung für sich selbst weiterzubilden [12].

Literatur

- [1] C. Bauhofer, C. H. Kahl, H. Sieben, and S. Knutzen, "Kooperative Innovationsprojekte als Grundlage für die Hochschulentwicklung im Ingenieurbereich," *Hochschule und Weiterbildung*, vol. 15, no. 1, pp. 47–51, 2015.
- [2] C. Bauhofer, "Weiterbildung in realen FuE-Projekten," in *Hamburger Handbuch Personalmanagement Erneuerbare Energien*, Edelkraut, Frank and Findeisen, Andreas and Streveld, Thomas and Warszta, Tim, Ed. Hamburg: Erneuerbare Energien Hamburg Clusteragentur GmbH, 2015.
- [3] F. Gröblichhoff, *Lernergebnisse praktisch formulieren. nexus Impulse für die Praxis (Ausgabe 2)*. Bonn: Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-2-Lernergebnisse.pdf> (27.10.16), 2015.
- [4] M. Schermutzki, *Learning outcomes - Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bo-*

- logna-Prozesses*. Bonn: FIBAA. http://www.fibaa.org/uploads/media/schermutzki_learning_outcomes.pdf (02.06.16), 2008.
- [5] A. Mörth, "Kompetenzen und Lernergebnisse," in *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen (Band 3: Teilstudie der Deutschen Universität für Weiterbildung)*, Münster: Waxmann, 2016, pp. 121–137 [Online]. Available: https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/139 (29.03.17)
- [6] M. Schröder, *Lernergebnisse formulieren! Arbeitshilfe zur Formulierung von Lernergebnissen*. Bonn: FIBAA. http://www.fibaa.org/uploads/media/15_Werkstatt_Lernergebnisse-formulieren_Oktober_2015_.pdf (27.05.16), 2015.
- [7] E. Miersch, A. Paschke, S. Kestner, and G. Binda, *Weiterbildungsbedarf in Hamburger Unternehmen. Verfahren der Bedarfsanalyse. Handreichung*. Hamburg: KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V., 2016.
- [8] G. Hölbing and T. Reglin, *Bausteine in der Weiterbildung: Kompetenzprofile erfassen und bewerten. Ein Vergleich von Kompetenzfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätze zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen für Hamburg. Juni 2009 - Februar 2010*. Hamburg: KWB-Management, 2010.
- [9] *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (06.07.16), 2011.
- [10] K. Billerbeck, M. Barnat, and S. Knutzen, "Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand. Erprobung von Indikatoren für den Kulturwandel," *die hochschullehre*, vol. 2, pp. 1–16, 2016 [Online]. Available: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_billerbeck_barnat_knutzen.pdf (04.04.17)
- [11] S. Greif, "Qualifizierung," in *Lexikon der Psychologie (Dorsch_16. Auflage)*, Wirtz, M. A. and Strohmer, J., Ed. Bern: Hans Huber,

2013, p. 1276.

- [12] P. Faulstich, "Kompetenz-Kompetenz - das Elend mit der Kompetenz," in *Frühjahrstagung der Arbeitsgruppe Fernstudium (AG-F) der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), Hamburg (17.-18.06.2015)*. <https://dgwf.net/arbeitsgemeinschaften/ag-f/sprecherrat/article/fruehjahrstagung-2015/> (16.07.15), 2015, pp. 1–16.