

Hochschulische Strategieoptionen im Feld englischsprachiger wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Bewertung auf Basis einer Alumni- und Studierendenbefragung

URSULA MÜLLER

GABRIELE GRÖGER

HERMANN SCHUMACHER

Kurz zusammengefasst ...

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

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Wissenschaftliche Weiterbildung in einer globalisierten Welt

2.1 Globalisierung und Digitalisierung im Feld der Hochschulbildung

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

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

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

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

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

2.2 Der globale, online-basierte Weiterbildungsmarkt

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

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

3 Strategien von Hochschulen zwischen Internationalisierung und verschiedenen Ausprägungen der Transnationalisierung

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

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

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

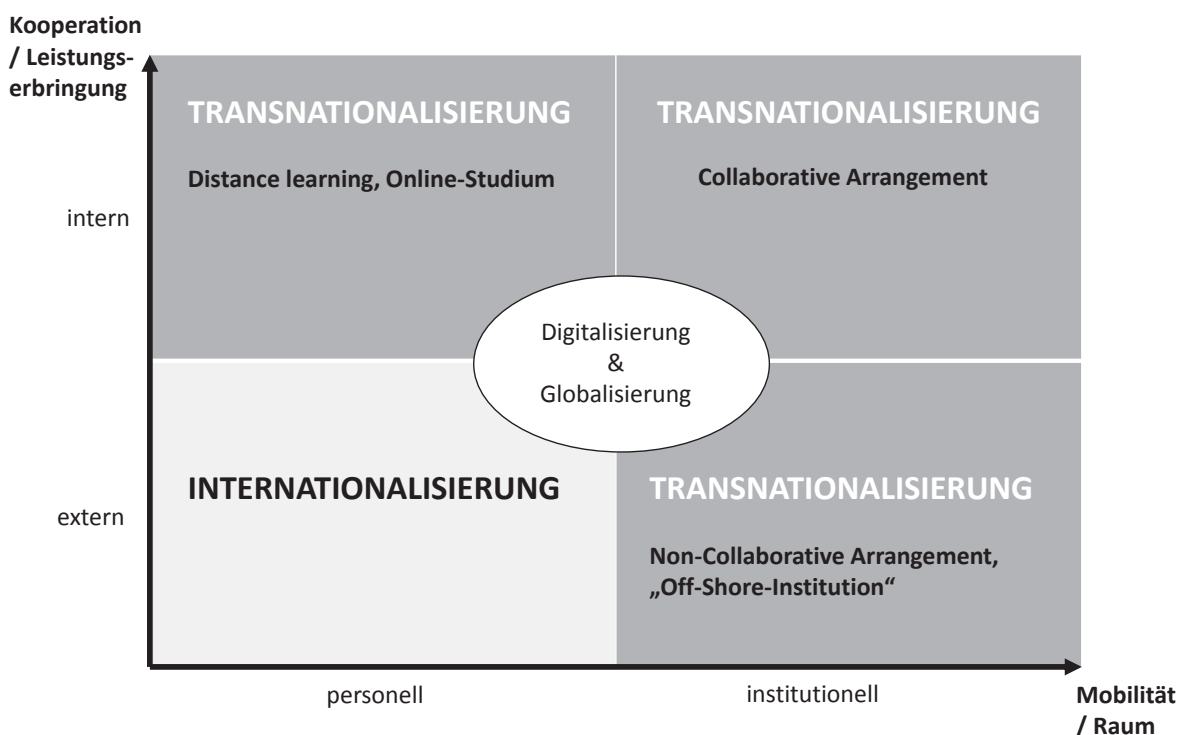


Abb. 1: Institutionelle Strategien von Hochschulen im Zeitalter steigender Digitalisierung und Globalisierung (eigene Darstellung)

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

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

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

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

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

4 Methodisches Vorgehen

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

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

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

5 Ergebnisse einer Alumni- und Studierendenbefragung

5.1 Die Zielgruppe der Alumni internationaler Studiengänge

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

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

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

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

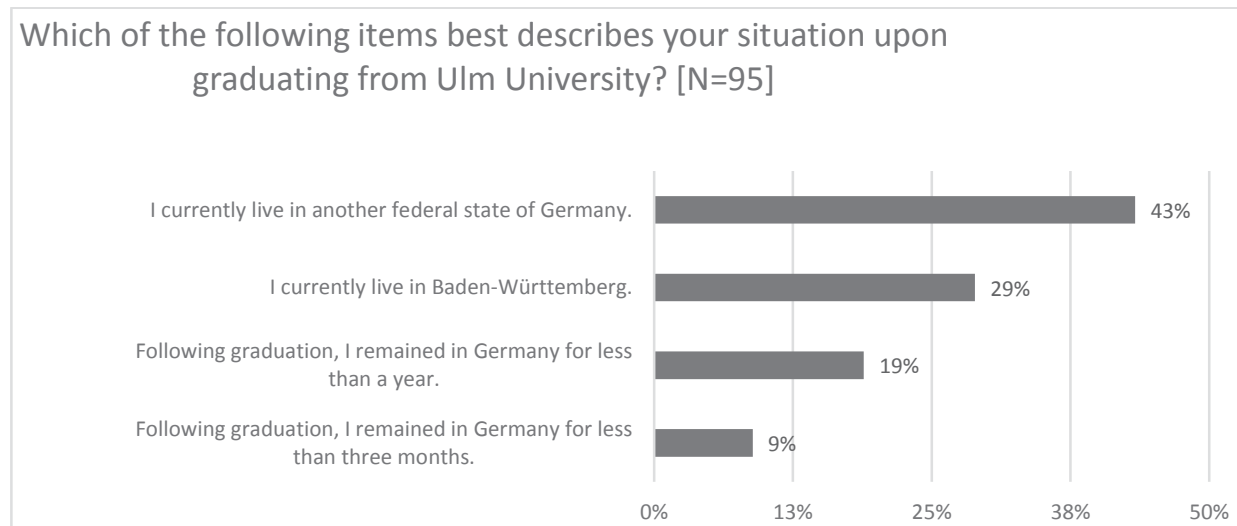


Abb. 2: Situation nach Studienabschluss (Alumni)

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

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

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

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

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

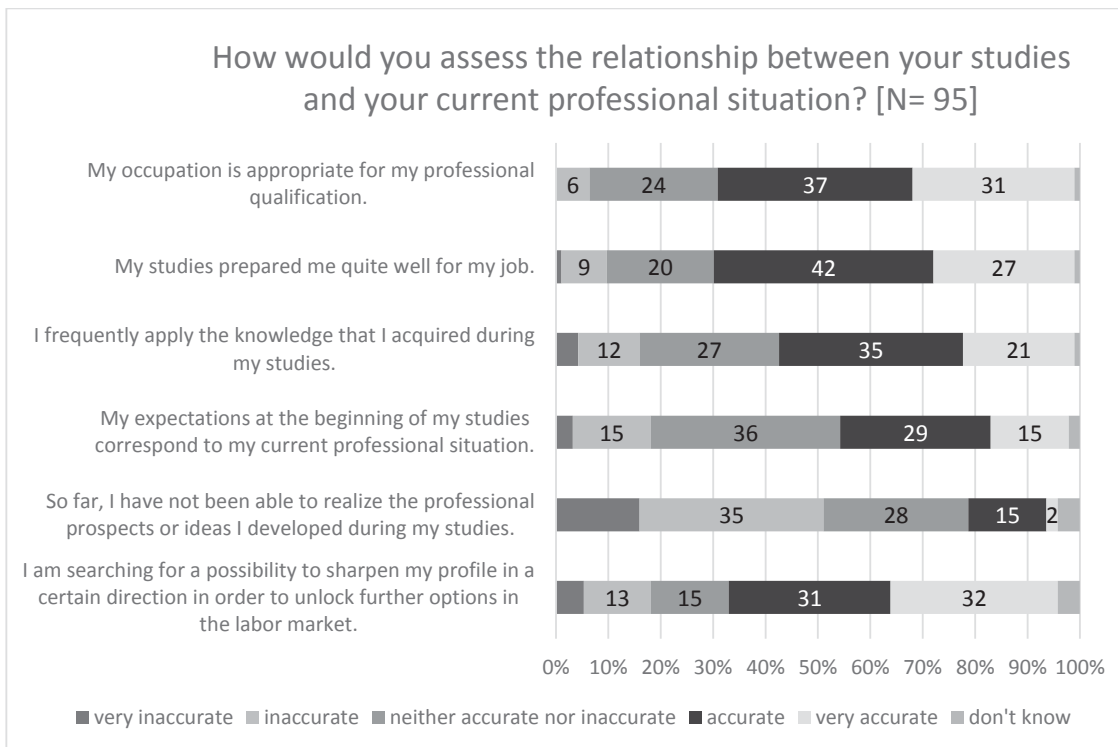


Abb. 3: Zusammenhang zwischen Studium und aktueller beruflicher Situation (Alumni)

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

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

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

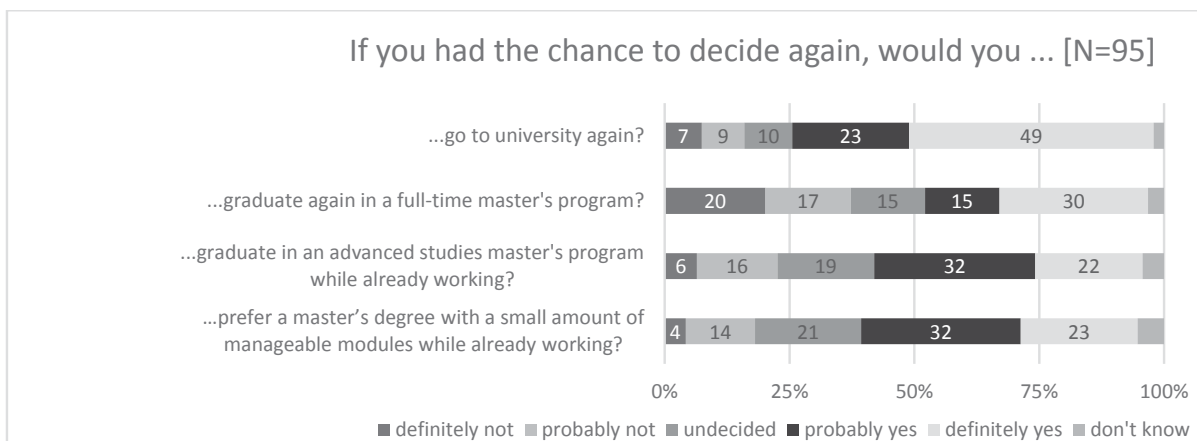


Abb. 4: Rückblickende Wahl von Studienoptionen (Alumni)

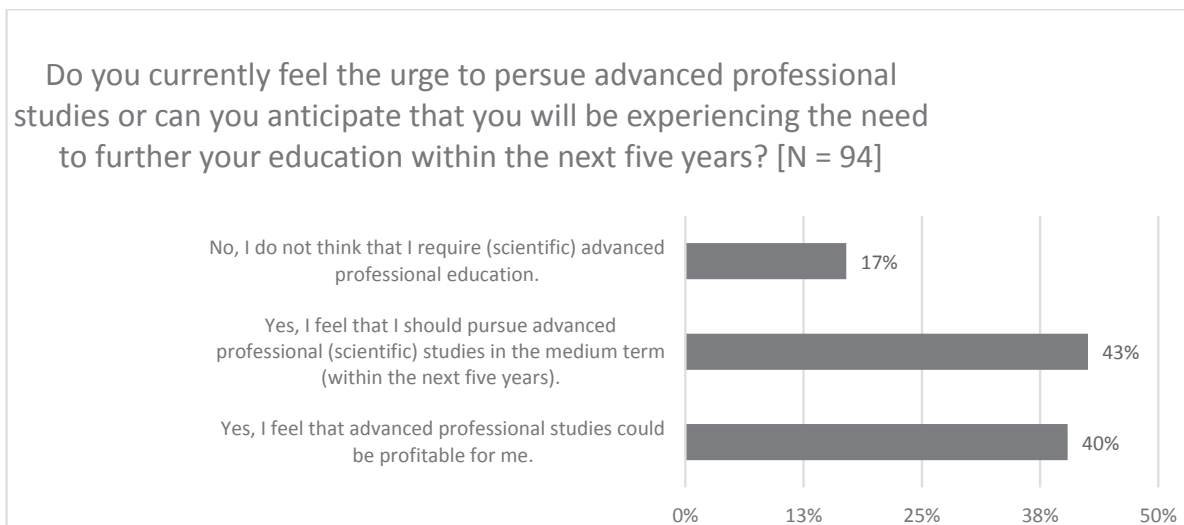


Abb. 5: (Antizipierter) Weiterbildungsbedarf (Alumni)

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

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

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

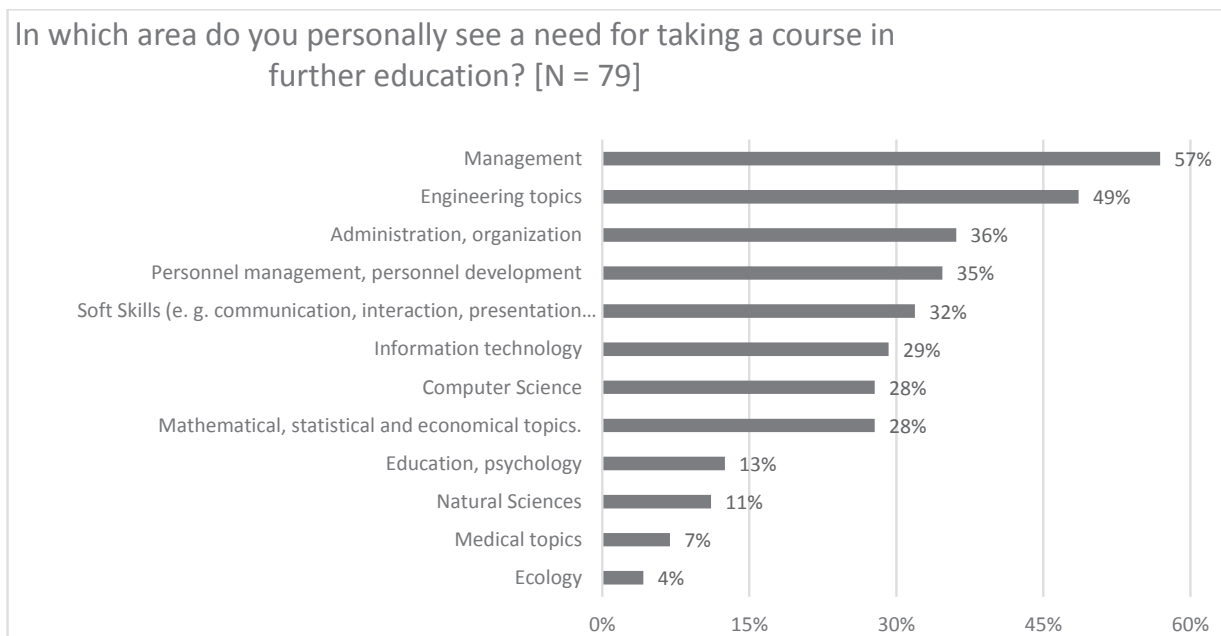


Abb. 6: Themenbereiche Fortbildungsbedarf (Alumni)

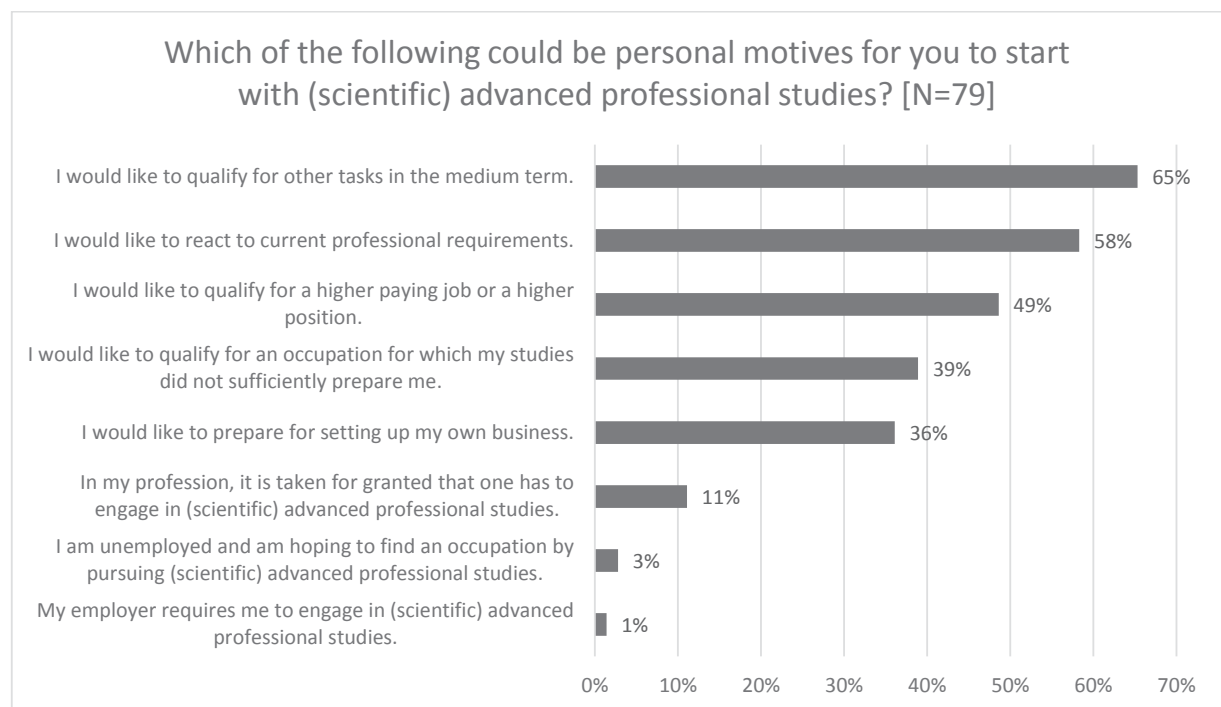


Abb. 7: Motive für ein berufsbegleitendes Studium (Alumni)

5.2 Die Akzeptanz englischsprachiger Module

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

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

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

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

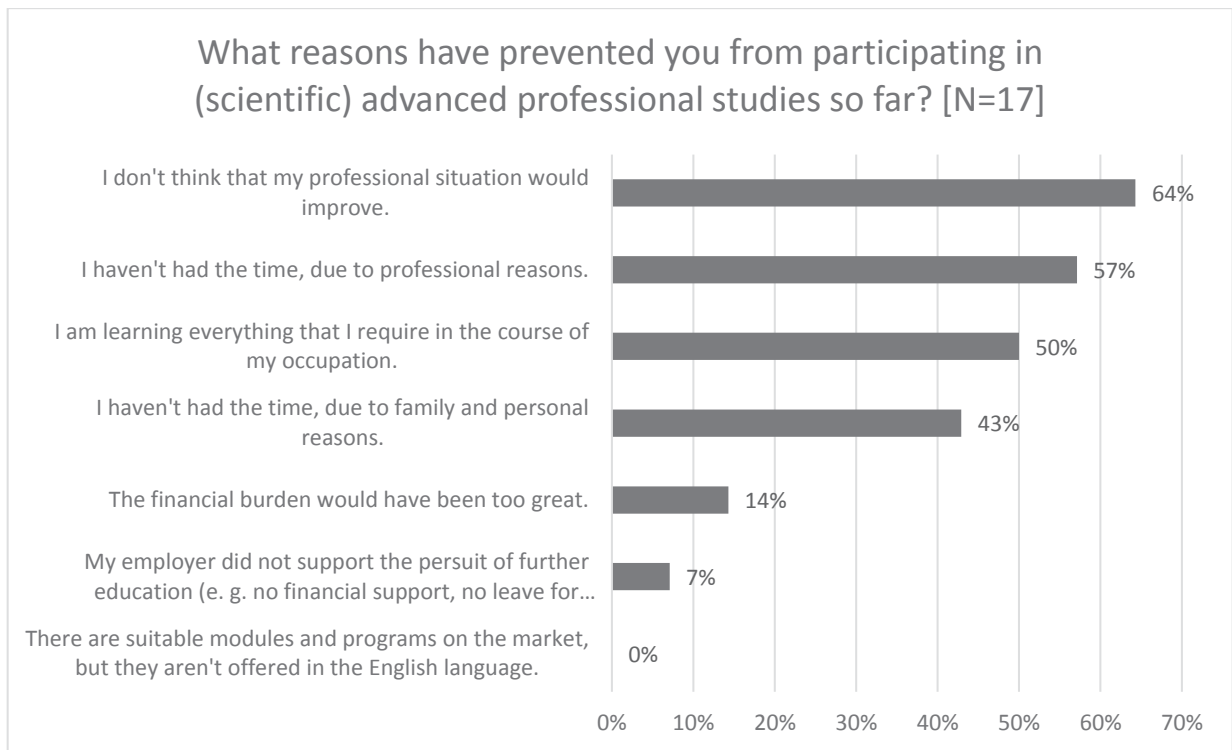


Abb. 8: Bisherige Hinderungsgründe (Alumni)

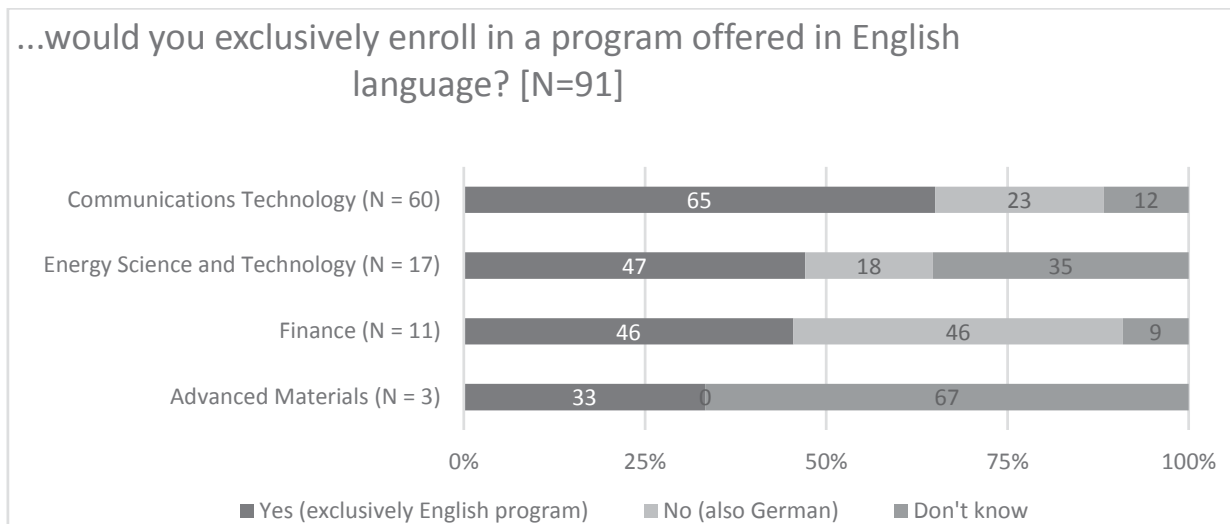


Abb. 9: Sprache (Alumni)

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

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

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

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

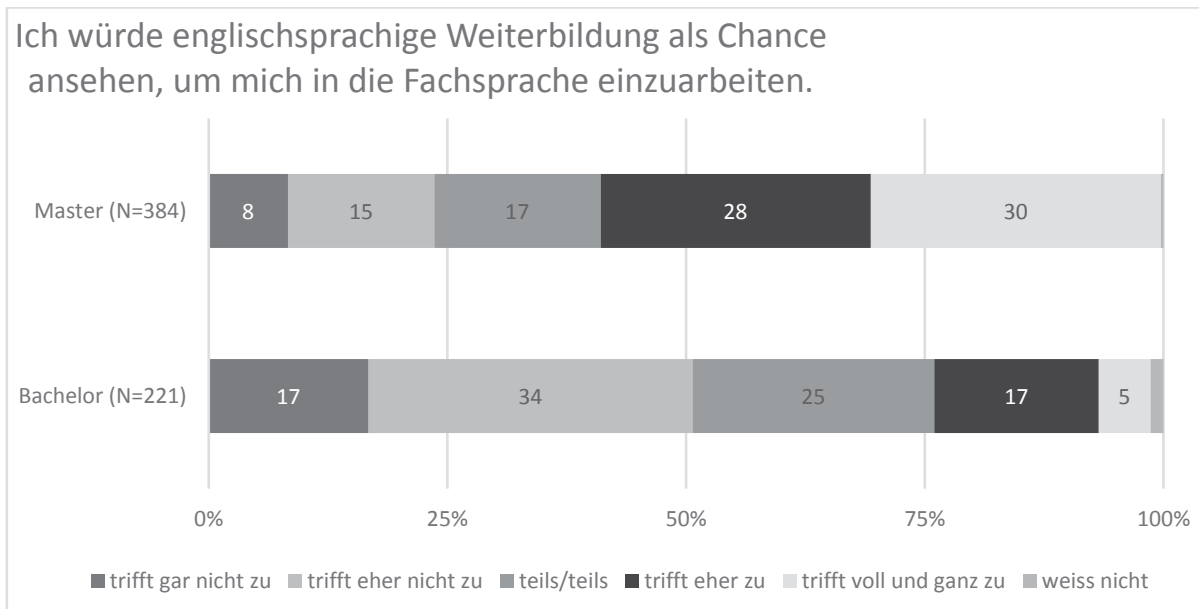


Abb. 10: Chance für Einarbeitung in englische Fachsprache (Gruppenvergleich)

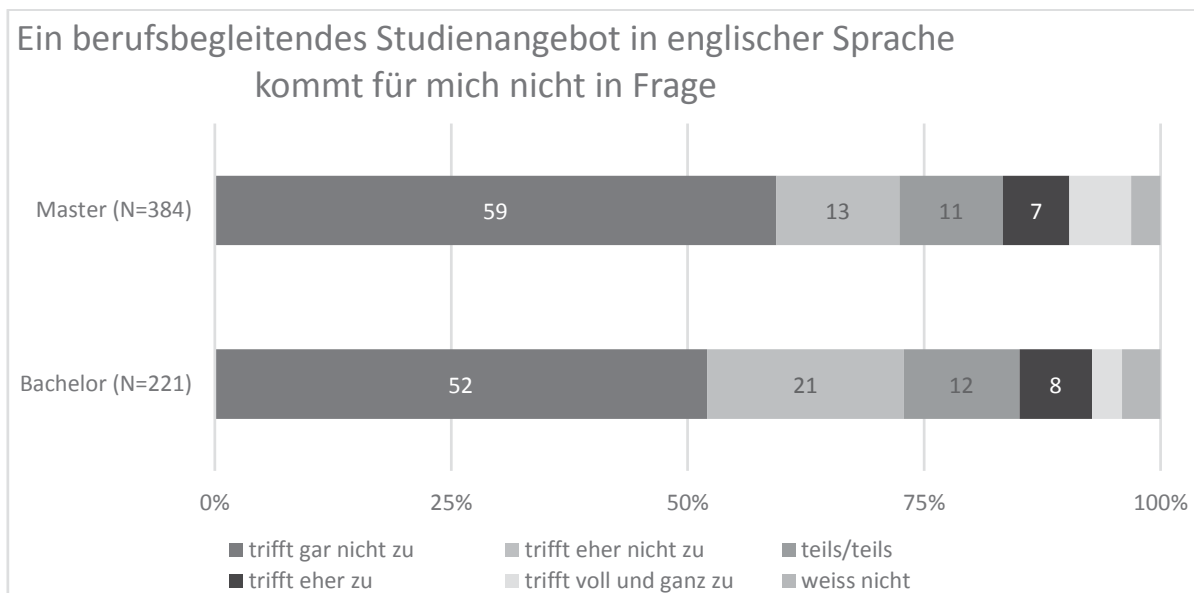


Abb. 11: Englischsprachiges Studienangebot (Gruppenvergleich)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit und Ausblick

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

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

Literatur

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

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

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

Autor_innen

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

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

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