

Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg

Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung der Universitäten in Österreich: AUCEN

ELKE GORNIK/MONIKA KIL/KATHARINA MALLICH-PÖTZ/
ANNA STEIGER/CHRISTINE STÖCKLER-PENZ

Abstract

In Österreich hat sich seit 20 Jahren ein Netzwerk für die wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung an Universitäten etabliert: das Austrian University Continuing Education and Staff Development Network – kurz AUCEN. In diesem Beitrag werden die Entstehung von AUCEN, die Rahmenbedingungen der Universitätsgesetzgebung für wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung, Projektaktivitäten und aktuelle Herausforderungen ausgeführt.

1 AUCEN – vom Round Table zur institutionellen Vertretung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Personalentwicklung an Universitäten

AUCEN – das Austrian University Continuing Education and Staff Development Network – wurde vor 20 Jahren als zunächst informelle Plattform ins Leben gerufen. Initiiert durch die Einladung des damaligen Vizerektors für Aus- und Weiterbildung¹ an der Universität für Bodenkultur Wien, gründete sich im März 1996 ein Round Table, um mit Kolleginnen und Kollegen anderer Universitäten Erfahrungen auszutauschen und über Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Bereich der universitären

¹ Vizerektorate wurden vor dem Hintergrund des Universitätsgesetzes 1993 eingerichtet und Weiterbildung als Aufgabe der Universitäten definiert.

Weiterbildung² und der universitären Personalentwicklung zu diskutieren. Dieser Round Table, an welchem damals eine kleine Gruppe interessierter Universitätsangehöriger teilnahm, entwickelte sich zunehmend zu einer regelmäßig stattfindenden Plattform. Zwei Jahre später, im Jahr 1998, entwickelte sich die Plattform zu einem Netzwerk mit dem noch heute geltenden Namen „AUCEN – Austrian University Continuing Education and Staff Development Network“. Eine gemeinsame Zielsetzung sowie eine Vertretung nach außen in Form eines vom Netzwerk kollegial bestimmten Sprechers/einer Sprecherin wurden bereits damals festgelegt. 2001 differenzierten sich die beiden Fachbereiche „Universitäre Weiterbildung“ und „Universitäre Personalentwicklung“ stärker aus, sodass sich im Rahmen der Netzwerktreffen separate Arbeitsgruppen für die beiden Bereiche etablierten. Die Expertinnen und Experten für beide Fachbereiche finden bis heute in AUCEN ein Forum für den professionellen Austausch gemeinsamer Interessen und Anliegen im Akteursfeld „Universität“.

Im September 2005 wurde beim 19. AUCEN-Meeting im Rahmen einer Gründungsversammlung beschlossen, dass AUCEN künftig als Verein agieren soll. Die seinerzeit einstimmig angenommenen Statuten, die mit der Österreichischen Rektorenkonferenz (der heutigen Österreichischen Universitätenkonferenz, uniko) abgeglichen und von den Mitgliedsuniversitäten im Vorfeld begutachtet wurden, sind bis heute – mit geringfügigen Adaptierungen – gültig. Als Mitglieder können alle österreichischen Universitäten aufgenommen werden. Als erste Sprecherin des Vereins AUCEN wurde Ada Pellert, damals Vizerektorin für Lehre und Weiterbildung an der Donau-Universität Krems, einstimmig gewählt. Darüber hinaus wurde die Einrichtung einer Geschäftsstelle beschlossen, welche die strategischen, inhaltlichen und organisatorischen Agenden bündeln sollte. Bei der Gründungsversammlung wurden folgende inhaltliche Schwerpunkte für AUCEN festgelegt:

- Strategieentwicklung, Professionalisierung und Institutionalisierung von universitärer Weiterbildung und Personalentwicklung an den österreichischen Universitäten,
- Strategische Positionierung des Vereins in der österreichischen Bildungslandschaft und Lobbying,
- Inhaltlicher Austausch der Netzwerkmitglieder und Weiterentwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen in der universitären Weiterbildung und Personalentwicklung.

Diese inhaltlichen Leitlinien blieben für AUCEN essenziell und spiegeln sich im Mission Statement³ von AUCEN wider.

20 Jahre nach dem ersten Round Table im Jahr 1996 hat sich AUCEN im österreichischen Bildungssystem als institutionalisiertes Netzwerk etabliert, das über die

2 In Österreich wurde/wird für den Bereich der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ das Synonym „universitäre Weiterbildung“ benutzt, wobei sich letzterer Begriff in der Bezeichnung des Netzwerkes AUCEN niederschlägt.

3 http://www.aucen.ac.at/fileadmin/user_upload/p_aucen/AUCEN_mission_statement_2016.pdf
[Zugriff: 16.05.2016]

österreichischen Grenzen hinweg bekannt und vernetzt ist. AUCEN hat einen „Full Network“-Status in EUCEN, dem European University Continuing Education Network, und ist dort aktiv mitgestaltend tätig. Die Präsidentschaft von 2010 bis 2015 durch Andrea Waxenegger, die Gründungs- und Vorstandsmitglied bei AUCEN war, hat zur verstärkten europäischen Sichtbarkeit österreichischer wissenschaftlicher Weiterbildungsaktivitäten beigetragen. Aktuell sind von 22 österreichischen Universitäten 20 institutionelle Mitglieder bei AUCEN. Dass AUCEN als Netzwerk positiv wahrgenommen wird, zeigt unter anderem der Bericht und die Erwähnung im österreichischen Universitätsbericht 2014 und die Feststellung, dass sich AUCEN als Plattform für Erfahrungs- und Informationsaustausch zu allen Fragen universitärer Weiterbildung etabliert hat (vgl. BMWFW 2014, S. 174 ff.).

Bis heute ist AUCEN in einer Vereinsstruktur organisiert (siehe im Detail dazu Gornik/Steiger 2015), welche einen Vorstand vorsieht, der sich aus je drei Expertinnen/Experten in den Fachbereichen Weiterbildung und Personalentwicklung zusammensetzt. Je ein Vorstandsmitglied übernimmt die Funktion des Sprechers/der Sprecherin sowie des Vizesprechers/der Vizesprecherin. Pro Bereich stehen darüber hinaus ein oder mehrere Koordinatorinnen/Koordinatoren als inhaltliche Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen zur Verfügung. Inhaltlich wie organisatorisch koordinierend tätig steht eine Geschäftsstelle zur Verfügung, welche an einer der Mitgliedsuniversitäten angesiedelt ist. Um alle Mitgliedsuniversitäten in die Entscheidungsprozesse miteinzubeziehen, wurde eine Plenarversammlung in den Statuten festgelegt, welche mindestens einmal jährlich stattfindet. Jede Universität nominiert und entsendet Delegierte für die Bereiche universitäre Weiterbildung und universitäre Personalentwicklung. Bei den Plenarversammlungen sind pro Universität zwei Delegierte stimmberechtigt und werden somit in die Entscheidungen aktiv eingebunden.

Essenzieller Bestandteil von AUCEN sind die zweimal jährlich an einer der Mitgliedsuniversitäten stattfindenden Netzwerktreffen. Das 40. AUCEN-Meeting im Herbst 2016 fand gleichzeitig zum 20-jährigen Jubiläum von AUCEN statt. Parallel dazu wurde, zum zweiten Mal nach 2005, mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) eine gemeinsame Jahrestagung in Wien durchgeführt.

2 Rahmenbedingungen und Herausforderungen der universitären wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und seine Verankerung an den österreichischen Universitäten hat vor allem in den letzten 15 Jahren eine bedeutende Entwicklung vollzogen. Ausgelöst wurde diese durch mehrere Einflussfaktoren: Dazu zählen internationale Entwicklungen wie der Bologna-Prozess und die damit verbundene Veränderung der österreichischen Studienarchitektur, rechtliche

Veränderungen (Universitätsgesetz 2002 und die damit verbundene Autonomie der Universitäten), aber auch soziodemografische Entwicklungen (im Sinne des Lifelong Learning und der veränderten Bildungsbedarfe), die Frage nach zusätzlichen Finanzierungsquellen für Universitäten sowie die Frage nach der Profilbildung und Positionierung im nationalen und internationalen Bildungsbereich.

Aktuell wird die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten im ersten gesamt-österreichischen Universitätsentwicklungsplan 2016 bis 2021⁴ (BMWF 2015a, S. 5) als dritte Säule der Lehre an Universitäten aufgeführt: Universitäre Lehre, Pädagogen-/Pädagoginnen-Ausbildung sowie Universitäre wissenschaftliche Weiterbildung. Letzterer wird dabei ein Beitrag zur „sozialen Durchlässigkeit“ zugewiesen und sie wird als „Antwort auf die demografische Entwicklung der Gesellschaft“ positioniert (ebd.).

2.1 Zahlen und Fakten aus Österreich im Überblick

Durch die Entwicklungen und Veränderungen begannen die österreichischen Universitäten zunehmend eine Zielgruppe in den Fokus zu nehmen, die als sogenannte „nicht-traditionelle“ Studierende bezeichnet werden. Damit sind vor allem Personen gemeint, die bereits Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums sind, oder aber Personen, die zwar über keinen Studienabschluss verfügen, aber eine entsprechende mehrjährige Berufserfahrung nachweisen können.

Deutlich macht die Veränderung auch ein Blick auf die Zahlen an den Universitäten. Da nur eingeschränkte Daten für den wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich in einer Zeitreihe abrufbar sind, werden jene der formalen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote (Universitätslehrgänge, die curricular verankert sind, d. h. durch die Universitätssenate eingerichtet worden sind) als Beispiel herangezogen. Seit dem WS 2004/05 ist dieser Bereich an den österreichischen Universitäten insgesamt um knapp 207 % angestiegen. Österreichweit besuchten im WS 2015/16 20.190 Studierende einen der Universitätslehrgänge in Österreich (Abb. 1). Wobei hier deutlich die Donau-Universität Krems, die sich als Universität für Weiterbildung auf postgraduale Universitätslehrgänge spezialisiert hat, mit einem Studierendenanteil (WS 2015/16) von 44 % (oder 8.917 Personen) der größte Anbieter ist. 46 % der Weiterbildungsstudierenden in Österreich teilen sich auf 21 Universitäten auf (wobei 2014 zwei Universitäten keine Universitätslehrgänge anboten).

Als Vergleich dazu haben im WS 2014/15 österreichweit insgesamt 277.508 Personen ein „Regelstudium“ an einer der Universitäten (vgl. BMWF 2015b, S. 31) belegt. Dies bedeutet, dass der Anteil von Weiterbildungsstudierenden (in den Universitätslehrgängen) zu ordentlichen Studierenden der österreichischen Universitäten (ohne

4 Dieses Dokument bezieht sich auf Universitäten des Geltungsbereichs nach UG 2002 § 6 und im Kontext des Weiterbildungsangebots auch auf die Donau-Universität Krems gem. DUK-Gesetz 2004, nicht im Fokus stehen die Privatuniversitäten (gem. PUG 2011).

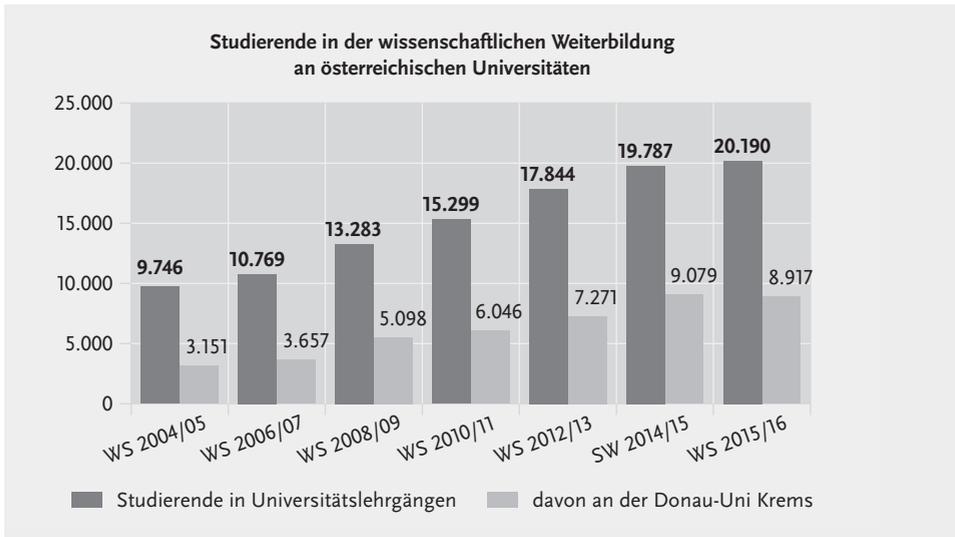


Abb. 1: Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung an österreichischen Universitäten im Zeitverlauf

Quelle: BMWFW unidata; E. Gornik eigene Darstellung

Donau-Universität Krems, die ausschließlich Weiterbildungsstudierende hat) 3,7 % einnimmt.

Die Zunahme der Weiterbildungsstudierenden an den österreichischen Universitäten ist nur ein Beleg für die Entwicklung dieses Bereiches. Parallel dazu haben sich an den Universitäten eigene Einrichtungen entwickelt, die zunehmend auf- und ausgebaut wurden und sich mit den Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigen. Diese Entwicklung führte dazu, dass sich AUCEN mit den Auswirkungen dieser Veränderungen und den institutionellen Ausdifferenzierungen beschäftigt hat. So waren in den letzten Jahren vor allem die organisatorische Verankerung, der personelle Aufbau und die Sichtbarmachung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der eigenen Institution Fokusthemen bei den AUCEN-Meetings.

2.2 Herausforderungen am Beispiel zweier hochschulübergreifender Projekte

Qualitätsstandards zu entwickeln und zu sichern ist eine ständige Herausforderung in allen Organisationen. Im Rahmen des Netzwerkes AUCEN wird daher kontinuierlich an der Weiterentwicklung und Sicherung von Qualitätskriterien in den beiden Fachbereichen universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung gearbeitet. AUCEN war und ist es ein Anliegen, sich in den diesbezüglichen Diskurs in Österreich aktiv einzubringen. Eine Möglichkeit, die sich in den letzten Jahren vermehrt geboten hat, war, Vertreterinnen und Vertreter von AUCEN in unterschiedlichsten Projekten als Expertinnen und Experten einzubinden. Diese Einbindung ist für das Netzwerk essenziell, da einerseits das Wissen der einzelnen AUCEN-Mitglieder in

einen nationalen Diskurs eingebracht wird und andererseits die Erfahrungen aus den Projekten in das Netzwerk zurückfließen. Dies ermöglicht AUCEN die kontinuierliche Auseinandersetzung mit aktuellen bildungspolitischen Themen und Projekten sowie deren Weiterentwicklung. AUCEN-Mitglieder wirken unter anderem in Projekten der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) mit, wie beispielsweise im Projekt „Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen“, das 2011 vom Wissenschaftsministerium (BMWF) unterstützt und von der AQ Austria begleitet wurde (vgl. AQA 2012).

2.2.1 Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen

Der Ausgangspunkt dieses Projektes der AQ Austria fußte in der Segmentierung des österreichischen Hochschulsystems und den damit unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen und Regelungen zur externen Qualitätssicherung, die der wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde liegen. Die Vergabe akademischer Abschlüsse sollte jedoch an vergleichbare Standards gebunden sein, die hochschulübergreifend Gültigkeit beanspruchen, zusätzlich muss unter Berücksichtigung der Strategie des lebenslangen Lernens sowie der Umsetzung des Bologna-Prozesses zukünftig insbesondere Aspekten wie der Durchlässigkeit der einzelnen Bildungssysteme sowie alternativen Zugängen zu Studienprogrammen verstärkte Beachtung geschenkt werden. Das durchgeführte Projekt konzentrierte sich auf das Segment der Universitätslehrgänge (die österreichische Bezeichnung für „Weiterbildende Studien“) mit Masterabschluss mit dem Ziel, Qualität und Wertigkeit von akademischen Abschlüssen in Hinblick auf die Entwicklung hochschulübergreifender Standards zu betrachten.

Wesentliche Ergebnisse und daraus resultierende Empfehlungen aus der Sicht von AUCEN waren (Auszug):

- Eine Orientierung an Learning Outcomes in der Entwicklung der weiterbildenden Studien und damit verbunden eine stärkere Gewichtung der Diagnose vorhandener Kompetenzen.
- Das Ermöglichen von alternativen Zugängen in weiterbildende Masterprogramme für Personen, die keinen ersten Hochschulabschluss vorweisen, jedoch über hochwertige berufliche Qualifikationen bzw. außerhochschulisch erworbene Kompetenzen verfügen.
- Der Aufbau von Beratungsleistungen für die Lernenden, um sie bei ihren individuellen Lernwegen zu unterstützen und eine Ausgestaltung der Studiengänge, die den zeitlichen Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt.
- Eine transparente Workload-Berechnung und entsprechend längere Dauer der Programme, welche berufs begleitend angeboten werden.

Das österreichische Universitätsgesetz (UG 2002) unterscheidet zwischen regulären – oder auch ordentlichen – und außerordentlichen Studien; zu Letzteren gehören die Universitätslehrgänge, die der Weiterbildung dienen. Studierende von Universitätslehrgängen sind daher außerordentliche Studierende, auch wenn sie einen Weiterbildungslehrgang mit Masterabschluss belegt haben. Studierende weiterbildender

Lehrgänge sind Studierenden in Regelstudien damit nicht gleichgestellt, z. B. bei der Vergabe von Stipendien. Durch die Verwendung des Begriffes „Universitätslehrgang“, der im internationalen Kontext unbekannt ist, entsteht allerdings eine Unklarheit, die internationalen Kooperationen wie z. B. den Joint Degree-Programme nicht zuträglich ist. Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses empfahl die AQ Austria (2012, S.18), die Bezeichnung „Lehrgänge“ für weiterbildende Studien sowie den Status „außerordentlich“ für Studierende in Lehrgängen zu hinterfragen und die Studierenden hinsichtlich ihres Status jenen der Regelstudien gleichzustellen. Aus Sicht von AUCEN bildet dies einen wichtigen Ansatz in Hinblick auf die zukünftigen Entwicklungen und die immer wieder betonte zunehmende Bedeutung der Weiterbildung. Dies betrifft ebenfalls eine Überlegung in Richtung einer Erweiterung des Spektrums der Hochschul-Weiterbildung um sogenannte kostenpflichtige Undergraduate-Programme (also auf Bachelor-Niveau), die derzeit gesetzlich an Universitäten nicht möglich sind.

2.2.2 Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Die Notwendigkeit, sich aus Sicht von AUCEN mit dem Thema „Anerkennung non-formalen und informellen Lernens“ intensiv zu beschäftigen, ist durch die Forderungen in EU-Dokumenten (u. a. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung 2009) sowie national in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (LLL:2020) oder Publikationen der österreichischen Universitätenkonferenz (vgl. Westphal/Friedrich 2009) gegeben. Für die wissenschaftliche Weiterbildung sind diese Fragen nicht neu und können als „gelebte“ Expertise – mit Empirie hinterlegt (vgl. Kil 2015) – eingebracht werden. In welchem Ausmaß und welche Instrumente an den österreichischen Hochschulen für die Anerkennung und Anrechnung Verwendung finden, werden in einem seit Juli 2014 andauernden Projekt der AQ Austria unter aktiver Mitarbeit von AUCEN-Mitgliedsuniversitäten, finanziert durch das österreichische Wissenschaftsministerium, untersucht. Die Projektergebnisse insgesamt sind in einer Broschüre der AQ Austria in 2016 veröffentlicht und als PDF-File erhältlich. 2015 wurden im Rahmen der Jahrestagung der AQ Austria die Zwischenergebnisse präsentiert, die in der Tagungsdokumentation publiziert wurden (vgl. Gornik/Freiberger/Birke 2016, S. 125 ff.).

Aus Sicht von AUCEN ist die Beschäftigung mit dieser Thematik für die Zukunft und Entwicklung, nicht nur der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern der gesamten hochschulischen Bildung, essenziell. Gerade in der Weiterbildung zeigen sich oftmals Tendenzen frühzeitig auf, die Jahre oder sogar Jahrzehnte später in den „Regelstudien-Bereich“ Einzug finden (beispielsweise Blended-Learning-Konzepte, neue didaktische Formate, Beratungs- und Serviceleistungen für berufsbegleitende Studierende, etc.). Aus diesem Grund bilden die Erfahrungen, die an den österreichischen hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen gemacht wurden, einen wesentlichen Baustein – gerade zum Thema der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Es zeigt sich, dass die Diskussionen an den

österreichischen Hochschulen zu diesem Thema, geprägt durch zwei Faktoren, einseitig verlaufen: vonseiten der Hochschulleitungen werden Argumente eingebracht, die die mangelnde Finanzierung von Verfahren in den Mittelpunkt rücken sowie die Tatsache, dass – aufgrund des freien Hochschulzugangs – an vielen Universitäten kein Mangel an Studierenden herrscht. Umso mehr setzt sich AUCEN mit seinen Vertreterinnen und Vertretern dafür ein, Bewusstseinsbildung für Themen anzustoßen, die (noch) nicht im Fokus aller Hochschulleitungen liegen.

Die beschriebenen Projekte zeigen auf, dass die österreichischen Universitäten oftmals ganz unterschiedlich mit Herausforderungen umgehen (wollen). Inwiefern die Diskussion und gemeinsame Arbeit im österreichischen Netzwerk AUCEN trotz unterschiedlicher Herausforderungen, Interessen und Strategien gewinnbringend sein kann, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

3 Eigeninteressen der Universitäten versus kooperative Zusammenarbeit – ein produktives Spannungsfeld im AUCEN-Netzwerk

Netzwerke, seien sie universitätsintern oder universitätsübergreifend, bieten Möglichkeiten des Austausches von Wissen, Expertise und Know-how. Neben dem fachlichen Input spielen der wertvolle Gedanken- und Erfahrungsaustausch aufgrund gemeinsamer Strukturen und Zielgruppen, die Diskussion über universitätsspezifische Inhalte und Formate, die Eröffnung von Perspektiven durch kreatives Miteinander-Denken, der Wissenstransfer und die Ideengenerierung eine Rolle bei der Netzwerkarbeit.

Auf der anderen Seite stehen etliche Herausforderungen im Raum. So befinden sich Universitäten in einem steten Konkurrenzkampf um die „besten“ Studierenden, die „exzellentesten“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die „innovativsten“ Forscherinnen und Forscher, um die Erhöhung der Budgetmittel und vieles mehr. Darüber hinaus arbeitet jede Universität an ihrem Profil, um bei internationalen Rankings top platziert zu sein, aber auch – um in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bleiben – zahlende Studierende zu lukrieren. Dieser Auftrag der Universitäten führt unausweichlich zu Wettbewerb und Konkurrenz untereinander.

Eigeninteressen der Universitäten versus gemeinsamer inhaltlicher Diskurs und Kooperation – der Gegensatz könnte nicht größer sein. Und dennoch: Im österreichischen Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung (AUCEN) stehen der Austausch von Informationen, das Zurverfügungstellen von Expertise sowie das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten und Ideen im Vordergrund. In den beiden Arbeitsgruppen „Wissenschaftliche Weiterbildung“ und „Personalentwicklung“ wird in Form von kollegialer Beratung systematisch und strukturiert Wissen ausgetauscht, Know-how transferiert und dadurch Anregungen für die Arbeit an den jeweiligen Universitäten gegeben. Dass die von den Mitgliedern vorgestellten Kon-

zepte an einer anderen Universität aufgrund der – bei allen Gemeinsamkeiten, aber dennoch – heterogenen Strukturen an den Universitäten nicht 1:1 umsetzbar sind, ist als Prämisse anzusehen. Dennoch werden neue Ideen und vorgestellte Beispiele „guter Praxis“ aufgenommen, analysiert, adaptiert und finden sich in der ein oder anderen Form an den Universitäten wieder. Die Zusammenarbeit in den beiden Fachbereichen „Wissenschaftliche Weiterbildung“ und „Personalentwicklung“ führt zu belebendem Austausch sowie fallweise zu gemeinsamen Initiativen zwischen den Universitäten.

Im Spannungsfeld „Eigeninteresse vs. Kooperation“ geht die Zusammenarbeit zwischen den Universitäten im AUCEN-Netzwerk ganz klar als Gewinnerin hervor. Warum? Eine Antwort liegt darin begründet, dass sich die Netzwerkmitglieder über die Wichtigkeit des „Über-den-Tellerrand-Schauens“ einig sind, ebenso wie das Anliegen einer qualitätsvollen und professionellen Weiterentwicklung in universitärer Personalentwicklung und Weiterbildung im Vordergrund steht – verbunden mit dem Wissen, dass die Organisationsstruktur von Universitäten ein Spezifikum ist, welches ihrerseits wiederum ein verbindendes Element darstellt. Eine gemeinsame Strategie bzw. abgestimmte Positionen durch den AUCEN-Vorstand in die Öffentlichkeit zu transportieren, verleiht den Anliegen der universitären Personalentwicklung und Weiterbildung Öffentlichkeitswirksamkeit und führt zu einer verstärkten Präsenz der Universitäten in diesem Bereich.

4 Ausblick

Die österreichischen Universitäten haben seit Inkrafttreten des Universitätsgesetzes, der „Entlassung“ der Universitäten in die Vollrechtsfähigkeit und der damit verbundenen Autonomie im Jahr 2004 eine starke Transformation durchlaufen und sahen – und sehen sich noch immer – mit Herausforderungen in bildungspolitischer sowie auch in struktureller Hinsicht in den Institutionen selbst konfrontiert. Die Vertreterinnen und Vertreter von AUCEN sind nicht nur an diesem Transformationsprozess beteiligt, sondern gestalten diesen aktiv mit. Die Stärkung der Qualität und der Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung beispielsweise ist im bis 2021 umzusetzenden österreichischen Universitätsentwicklungsplan (BMWF 2015a, S. 13 ff.) als eines der wesentlichen Ziele zur Verbesserung der Qualität in der universitären Lehre festgelegt worden. Daher wird sich auch AUCEN in den kommenden zwei Jahren diesen Bereichen verstärkt widmen. Für die Umsetzung desselben ist AUCEN sowohl im Bereich der Personalentwicklung (vgl. vor allem Systemziel 5 „Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit dem Fokus auf das universitäre Personalmanagement“, S. 7) als auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im Systemziel 3 „Verbesserung der Qualität der universitären Lehre“ (S. 5) gut vorbereitet. Im Systemziel 8 „Förderung eines Kulturwandels zugunsten von sozialer Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität an der Universität“ (S. 8) ist die Zusammenarbeit der beiden Fachbereiche „Personalentwicklung“ und

„Weiterbildung“ – im Sinne des originären Anliegen von AUCEN – künftig gefordert.

Literatur

- AQA – Österreichische Qualitätssicherungsagentur (2016):** Anerkennung und Anrechnung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen – Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- AQA – Österreichische Qualitätssicherungsagentur (2012):** Qualitätsentwicklung der Weiterbildung an Hochschulen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- BMWF (2014):** Universitätsbericht 2014. <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/ministerium/veranstaltungenpublikationen/publikationen/wissenschaft/universitaetswesen/hochschul-und-universitaetsberichte/> [Zugriff: 16.04.2016]
- BMFW (2015a):** Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016 – 2021. http://wissenschaft.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/2015-12-03_goe_UEP-Kurz.pdf [Zugriff: 16.04.2016]
- BMFW (2015b):** 2015 > Statistisches Taschenbuch. http://wissenschaft.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/Stat_TB_2015.pdf [Zugriff: 16.04.2016]
- BMFW unidata** – Zahlen und Fakten auf Knopfdruck. <https://oravm13.noc-science.at/apex/f?p=103:36:0::NO:> [Zugriff: 16.04.2016]
- Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2009):** Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abzurufen unter www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf [Zugriff: 04.05.2016]
- Gornik, E./Freiberger, D./Birke, B. (2016):** Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen: Eine aktuelle Einschätzung mit Fokus auf hochschulische Weiterbildungsprogramme. In: AQ Austria (Hrsg.): Gutes Lernen und gute Lehre. Welchen Beitrag leistet die Qualitätssicherung? Beiträge zur 3. AQ Austria Jahrestagung 2015. Wien: Facultas, S. 125–137.
- Gornik, E./Steiger, A. (2015):** Personalentwicklung an österreichischen Universitäten – Was kann das österreichische Netzwerk AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network) leisten? In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen von Lehre und Forschung. 2015(2+3), S. 39–43.
- Kil, M. (2016):** Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten: Zur Komplementarität und zum gesellschaftlichen Nutzen im System Lebenslangen Lernens am Beispiel der Donau-Universität Krems. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, Schwerpunktheft „Universitäre Weiterbildung“, 2016(1), S. 12–15.

- LLL:2020** – Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_2016.pdf?4dtiae [Zugriff: 12.04.2016]
- Privatuniversitätengesetz (2011)**: [https://www.jusline.at/Privatuniversitaetengesetz_\(PUG\).html](https://www.jusline.at/Privatuniversitaetengesetz_(PUG).html) [Zugriff: 18.05.2016]
- Universitätsgesetz (2002)**: [https://www.jusline.at/Universitaetsgesetz_\(UnivG\).html](https://www.jusline.at/Universitaetsgesetz_(UnivG).html) [Zugriff: 03.05.2016]
- Westphal, E./Friedrich, M. (Hrsg.) (2009)**: Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten. Graz: Leykam.

Wirkungsvolle Interessenvertretung der universitären Weiterbildung in der Schweiz: Swissuni

ANDREAS FISCHER

„Swissuni – Universitäre Weiterbildung Schweiz“ ist die Organisation, die in der Schweiz die universitäre Weiterbildung repräsentativ vertritt. Mitglieder sind die Weiterbildungsstellen aller universitären Hochschulen der Deutschschweiz, der Romandie, des Tessins und des Fürstentums Liechtenstein. Swissuni wurde 2002 als Nachfolgeorganisation der seit 1991 aktiven Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen der Schweizerischen Hochschulkonferenz gegründet.

1 Hochschulweiterbildung in der Schweiz

Die Hochschulweiterbildung der Schweiz wird getragen von zwölf universitären Hochschulen, neun Fachhochschulen, 17 Pädagogischen Hochschulen und drei Hochschulinstututen (vgl. Fischer 2014). Sie wird in den Formaten Master of Advanced Studies (MAS, mindestens 60 ECTS-Punkte), Diploma of Advanced Studies (DAS, mindestens 30 ECTS-Punkte), Certificate of Advanced Studies (mindestens zehn ECTS-Punkte) sowie als Weiterbildungskurse angeboten. Darüber hinaus offerieren die Hochschulen mehr und mehr Distance Education-Angebote, MOOCs oder speziell für Unternehmen auch Customized Programmes. Eine vollständige statistische Übersicht über das Angebot und die Teilnehmerzahlen existiert nicht. Für 2014/2015 führt das Bundesamt für Statistik auf Stufe MAS an Universitäten 5.534 immatrikulierte Studierende und 1.815 Abschlüsse auf (7.502 Immatrikulierte und 2.693 Abschlüsse an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen).¹ Im Dezember 2015 waren bei den Mitgliedsuniversitäten von Swissuni 181 MAS-, 133 DAS- und 362 CAS-Studiengänge online ausgeschrieben.² Rechtlich stützt sich

1 Bundesamt für Statistik: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html> [Zugriff: 07.03.2016]

2 Eigene Recherche der Webseiten am 10.12.2015

die Hochschulweiterbildung auf das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) und das Weiterbildungsgesetz (WeBiG) des Bundes sowie auf die kantonalen Hochschulgesetze ab, die die Weiterbildung als eine der Aufgaben der Hochschulen definieren. Die Hochschulweiterbildung hat im Grundsatz kostendeckend angeboten zu werden, was sich in ihrer Marktorientierung und letztlich der Preisgestaltung ausdrückt. Das heißt, dass die Kurse und Programme vollumfänglich über die Teilnahmegebühren finanziert werden müssen, weshalb sie markant teurer sind als die Studienangebote der Grundausbildung.

2 Aktuelles Porträt des Vereins Swissuni

„Swissuni – Universitäre Weiterbildung Schweiz“ ist ein gemeinnütziger Verein mit dem Zweck der Zusammenarbeit der Weiterbildungsstellen der Universitäten. Er fördert gemäß Statuten den Informations- und Erfahrungsaustausch, entwickelt die Zusammenarbeit untereinander und mit externen Organisationen, arbeitet mit Swissuniversities³ zusammen, realisiert und koordiniert Maßnahmen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit, koordiniert die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und fördert die diesbezügliche Zusammenarbeit, macht Vorschläge zur Bildungspolitik im Weiterbildungsbereich und führt gemeinsame Projekte durch. Mitglieder sind die 13 Leiterinnen und Leiter der Weiterbildungsstellen der schweizerischen und liechtensteinischen universitären Hochschulen. Der Verein arbeitet ehrenamtlich und wird von einem zweiköpfigen Vorstand geleitet. Er führt eine Internetplattform zur internen Kommunikation und eine Website mit integrierter Kursdatenbank (www.swissuni.ch). In der Regel finden jährlich drei bis vier Sitzungen statt, davon zwei bis drei in der zentral gelegenen Bundeshauptstadt Bern und die zweitägige Jahresversammlung abwechselnd bei einer der Mitgliedsuniversitäten. Spezielle Themen werden in einzelnen Arbeitsgruppen bearbeitet. Aktuell stehen folgende Themen auf der Agenda: Alleinstellungsmerkmale der universitären Weiterbildung, Zusammenarbeit mit Swissuniversities sowie den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, Flüchtlingssituation, Urheberrechtsabgaben, ISCED-Klassifizierung der Weiterbildungsabschlüsse, Neugestaltung der Website und der Datenbank.

3 Institutionelle Bedeutung von Swissuni

Swissuni deckt die universitäre Weiterbildung repräsentativ ab und ist die offizielle Ansprechstelle für Swissuniversities in Sachen universitäre Weiterbildung. Da Swissuniversities als Nachfolgeorganisation der drei Rektorenkonferenzen der Universitäten/ETHs, der Fachhochschulen sowie der Pädagogischen Hochschulen erst kürzlich gegründet wurde, ist die vertikale Integration der Hochschulweiterbildung

³ Swissuniversities ist die Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen (vgl. <http://www.swissuniversities.ch/>, Zugriff: 14.03.2016)

in diesem Organ noch nicht vollständig zur Zufriedenheit der Weiterbildungsstellen geregelt. Auf horizontaler Ebene bestehen Kooperationsabsichten zwischen den Delegationen der Weiterbildung dieser drei Hochschultypen, die aber noch nicht in eine funktionierende Organisation umgesetzt sind. Über ihre Mitglieder ist Swissuni national und international gut vernetzt, so beispielsweise mit der schweizerischen Conférence Romande de la Formation Continue, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, dem Swiss Faculty Development Network (Hochschuldidaktik), dem European University Continuing Education Network, der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, der Europäischen Gesellschaft für Ingenieur-Ausbildung SEFI, der International Association for Continuing Engineering Education IACEE sowie mit verschiedenen weiteren Fachgesellschaften.

4 Entstehung von Swissuni

Der Bund unterstützte mit seinen Sondermaßnahmen zugunsten der universitären Weiterbildung von 1990 bis 1999 die universitären Hochschulen mit dem Zweck des Aufbaus von Weiterbildungsstellen und eines Studienangebots (vgl. Weber/Fischer 1992). Im Rahmen dieser Maßnahmen haben sich die Verantwortlichen der Weiterbildungsstellen ab 1991 zu regelmäßigen Arbeitssitzungen getroffen. „Diese Leiterinnen- und Leitertreffen dienen dem Austausch von Informationen und Erfahrungen. Absprachen ermöglichen teilweise einheitliche Vorgehensweisen, die den administrativen Ablauf von Studiengängen und vor allem auch die Zusammenarbeit der Koordinationsstellen respektive der Hochschulen vereinfachen. Im Rahmen dieser Treffen wird die Realisierung gemeinsamer Projekte (z. B. gesamtschweizerische Kursübersicht auf Videotext, Aufbau einer Modulförderung) vorbereitet. Weitere Ziele sind die fachliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenschwerpunkten und ein gemeinsames Auftreten gegenüber den Behörden“ (Schweizerische Hochschulkonferenz 1993, S. 7). Aufgrund einer Evaluation der Arbeit der Weiterbildungsstellen (Knaus et al. 1994) ist diese Zusammenarbeit 1994 in Form einer Arbeitsgruppe der Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz institutionalisiert worden. 2001 wurden die nationalen Universitätsgremien neu organisiert; dabei verlor jedoch die Arbeitsgruppe ihre institutionelle Anbindung. Die Mitglieder – überzeugt von der Notwendigkeit einer organisierten Zusammenarbeit – gründeten 2002 den Verein Swissuni, der seither den Kontakt zur Rektorenkonferenz der Schweizerischen Universitäten und deren Nachfolgeorganisation Swissuniversities über eine ständige Gastmitgliedschaft derselben aufrechterhält.

5 Ergebnisse der Tätigkeit von Swissuni

Swissuni hat sich – meist auf eigene Initiative hin – mit einer Vielzahl von Themen beschäftigt und konnte in vielen Fällen wichtige Resultate erreichen, die sich förderlich für die Entwicklung der universitären Weiterbildung auswirkten. Nachfolgend werden sieben Aufgabenbereiche beschrieben, bei denen Swissuni erfolgreich war, gefolgt von zwei schwierigen Feldern, auf denen die erhofften Ergebnisse noch auf sich warten lassen.

5.1 Kommunikation

Im Bereich Kommunikation war eine der ersten Aufgaben die Einrichtung einer gemeinsamen Internetplattform zur Publikation der Angebote (nach mehreren Vorgängerauftritten aktuell: www.swissuni.ch), zudem wurden einige gemeinsame Messeauftritte organisiert. Die Website ist noch heute das zentrale Instrument des Außenauftritts von Swissuni und gleichzeitig eine Dienstleistung für die Mitgliedsuniversitäten, die dort ihr Angebot bekanntmachen können.

5.2 Qualität

Ein zentrales Thema, das über die ganze Zeit immer wieder diskutiert wurde, ist die Qualität der universitären Weiterbildung. Als Ergebnis dieser Arbeiten wurden 1996 Qualitätsgrundsätze⁴ formuliert, auf die sich alle Universitäten verpflichteten. 2009 publizierte Swissuni die „Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung“⁵ und 2013 genehmigte die Schweizerische Universitätskonferenz spezielle Standards für die Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen, die auf Initiative von Swissuni formuliert wurden.

5.3 ECTS

Mit der Einführung des ECTS-Systems in der universitären Ausbildung wurde dessen Umsetzung in der Weiterbildung zu einem dringenden Thema. Swissuni erarbeitete dazu 1998 Empfehlungen⁶, die auch heute noch eine wichtige Grundlage sind.

5.4 Harmonisierung der Formate

Die rasante Entwicklung der Weiterbildungsangebote aufgrund der Bundesförderung verlief ab 1990 bezüglich Formaten und Abschlussbezeichnungen zunächst sehr ungeordnet und führte zu einer unübersichtlichen Situation. In engem Kontakt mit der Hochschulkonferenz diskutierte die Arbeitsgruppe ab 1998 über eine Har-

4 www.swissuni.ch/documents/Qualitatsgrundsätze_1996.pdf [Zugriff: 14.03.2016]

5 www.swissuni.ch/documents/Qualitatskriterien_2010.pdf [Zugriff: 14.03.2016]

6 Version 2005: www.swissuni.ch/documents/ects_DE.pdf [Zugriff: 14.03.2016]

monisierung und führte 1990 eine Bestandsaufnahme durch. Parallel dazu veränderte sich mit den Bologna-Reformen die europäische Hochschullandschaft nachhaltig, wobei jedoch die Weiterbildung weitestgehend vergessen ging. Swissuni formulierte daher bald Empfehlungen zu neuen, „Bologna-tauglichen“ Weiterbildungsformaten, die schliesslich 2004 von den zuständigen Instanzen auf Bundesebene als Empfehlungen in Kraft gesetzt wurden und vier Formate definierten: ein- oder mehrtägige Weiterbildungskurse, Zertifikatslehrgänge (mind. 150 Kontaktstunden), Diplomlehrgänge (mindestens 300 Kontaktstunden), Master of Advanced Studies (MAS)-Programme (mindestens 60 ECTS-Punkte). In der Neuauflage der Empfehlungen 2008⁷ wurde der Umfang der Zertifikatslehrgänge auf mindestens zehn ECTS-Punkte und derjenige der Diplomlehrgänge auf mindestens 30 ECTS-Punkte festgelegt. Im Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (2009) schliesslich wurden die von Swissuni vorgeschlagenen Abschlussbezeichnungen Diploma of Advanced Studies (DAS) und Certificate of Advanced Studies (CAS) zusätzlich zu den MAS verbindlich festgelegt, nachdem schon ein paar Jahre früher erste Studiengänge mit diesen Bezeichnungen eingeführt wurden. Da wenig später nicht zuletzt auch aufgrund von Vorarbeiten von Swissuni die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen diese Typisierung ebenfalls einführen, hat sich diese klare Strukturierung der Formate schnell im schweizerischen Hochschulraum und auf den Arbeitsmärkten durchgesetzt und findet auch im deutschsprachigen Ausland Beachtung. So ist diese denn auch der Anlass für die grenzüberschreitende Zusammenarbeit mit der Albrecht-Ludwig-Universität Freiburg, die zu einer Gastmitgliedschaft der dortigen Weiterbildungsstelle geführt hat.

5.5 Immatrikulation

2004 erreichte Swissuni mit einer Arbeitsgruppe der Rektorenkonferenz, dass alle MAS-Studierenden immatrikuliert und damit in der Hochschulstatistik des Bundesamts für Statistik erfasst werden.

5.6 Nationaler Qualifikationsrahmen

Swissuni hat sich 2007 bis 2009 in die Erarbeitung des Nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich (nqf.ch-HS)⁸ eingebracht und konnte bewirken, dass die Weiterbildungsstudiengänge mit entsprechenden Deskriptoren integriert sind.

7 www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/DE/UH/Empfehlungen/Empfehlungen_CRUS_2010_2_d.f-6.pdf, S. 40–42 [Zugriff: 14.03.2016]

8 www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/weiterbildung/ [Zugriff: 14.03.2016]

5.7 Weiterbildungsgesetz

Bei der Erarbeitung des Bundesgesetzes über die Weiterbildung⁹ (2009–2014) konnte SwissUni durch Mitarbeit und im Hinblick auf die parlamentarische Behandlung mit intensivem Lobbyieren bewirken, dass ihre Interessen gewahrt blieben und insbesondere der Wettbewerbsartikel nicht zuungunsten der Hochschulweiterbildung formuliert wurde (vgl. auch Fischer 2013, S. 84).

5.8 Weiterbildungsstatistik

Die Arbeitsgruppe und später Swissuni unternahmen mehrere Anläufe zur Verbesserung der statistischen Lage der universitären Weiterbildung. Diese scheiterten bisher alle. Es gelang aufgrund der unterschiedlichen Datenlagen an den einzelnen Universitäten nicht einmal, eine minimale gemeinsame Statistik unter den Mitgliedern aufzubauen. Dies ist umso bedauerlicher, als die Integration der universitären Weiterbildung in die Weiterbildungs- wie auch die Hochschulstatistiken des Bundes nur lückenhaft ist.

5.9 Hochschulpolitische Repräsentanz

2006 wurde in einer Evaluation der universitären Weiterbildung empfohlen: „Innerhalb des Sektors universitäre Weiterbildung sollte, über die freiwillige Abstimmung unter den Leitern der Weiterbildungsstellen hinaus, eine nationale Arbeitsgruppe die strategische und operative Sicht der universitären Weiterbildung zusammenbringen (d. h. z. B. verantwortliche Vizerektoren und die Leiter der Weiterbildungsstellen), um *best practice* und positive Erfahrungen mit der Nutzung des innovativen Potentials der Weiterbildung auszutauschen und eine möglichst proaktive Haltung zur universitären Weiterbildung der Schweiz, welche Weitsicht und Verständnis geeigneter Instrumente zu deren Verwirklichung vereint, zu fördern“ (Reichert 2006, S. 52). Das Anliegen von Swissuni, die Interessen der universitären Weiterbildung auf der Ebene der Rektoren vertreten zu wissen, besteht seit Jahren. Mit der Weiterbildungskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz gab es zwischen 1990 und 1995 eine starke Vertretung auch auf hochschulpolitischer Ebene, die dann aber nicht weitergeführt wurde. Zwischen 2011 und 2014 war in der Rektorenkonferenz einer der Rektoren Delegierter für Weiterbildung. Seither ist die Repräsentanz der Weiterbildung auf höherer Stufe wieder pendent, die Hochschulweiterbildung ist in die Delegation Lehre integriert und im Organigramm von Swissuniversities nur in Klammern sichtbar („Aus- und Weiterbildung“).

9 <https://www.admin.ch/opc/de/federal-gazette/2014/5177.pdf> [Zugriff: 14.03.2016]

Zukünftige Herausforderungen

Swissuni hat sich in den letzten gut 25 Jahren als sehr wohl in der Lage gezeigt, trotz der direkten Konkurrenz der Mitglieder als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt die Gegensätze der unterschiedlichen Größen, Interessen und Ausrichtungen der Mitgliedsuniversitäten und der unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Eigenheiten der einzelnen Landesteile zum Nutzen aller Beteiligten immer wieder überwinden zu können. Dabei ist es gelungen, bei aller Konzentration auf die nationale Situation international offen zu sein und über die Mitglieder Kontakte zu anderen Verbänden im Ausland und auf europäischer und globaler Ebene aufrechtzuerhalten. Damit besteht eine solide Basis, um den zukünftigen Herausforderungen zuversichtlich begegnen zu können. Aus heutiger Sicht stehen prioritär folgende Aufgaben bevor:

- die Verstärkung der gemeinsamen Kommunikation nach außen, vor allem über die Website und deren Promotion;
- die Klärung der Position zu den wichtigsten Konkurrenten, den Fachhochschulen;
- die verstärkte Einflussnahme in den hochschulpolitischen Gremien;
- die maßgebliche Mitgestaltung der durch das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz geforderten einheitlichen Richtlinien für die Hochschulweiterbildung mit Aussagen zur Qualitätssicherung, zum Wettbewerb, zur gegenseitigen Anerkennung und zu den Formaten;
- der Einsatz für die Integration der universitären Weiterbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen;
- die Mitarbeit bei der Umsetzung eines umfassend verstandenen Konzepts des Lebenslangen Lernens in den Universitäten, da voraussehbar ist, dass damit die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung verwischt werden.

Literatur

Fischer, A. (2014): Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR 3/2014. Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Innovationsrat.

Fischer, A. (2013): Swissuni 2013: von schädlichen Gesetzesartikeln, nützlichen Qualitätsstandards und engagierten Auseinandersetzungen. In: Hochschule und Weiterbildung 2013(2), S. 84.

Knaus, A. et al. (1994): Die Arbeit der Weiterbildungsstellen an den kantonalen Hochschulen der Schweiz: Schlussbericht. Bern (nicht publiziert).

Reichert, S. (2006): Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung. Bern (nicht publiziert).

Schweizerische Hochschulkonferenz, Weiterbildungskommission (1993): Sondermassnahmen universitäre Weiterbildung, Zwischenbericht. Dokument 351 93. Bern (nicht publiziert).

Weber, K./Fischer, A. (1992): Die universitäre Weiterbildungsinitiative der schweizerischen Regierung. Ein erfolgreiches Instrument in einem föderalistisch organisierten Hochschulwesen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, S. 441–465.

Working together to promote University Lifelong learning in Europe: *eucen*

FRANÇOISE DE VIRON

1 Introduction

Nowadays, collective knowledge, continuous learning and collaborating and learning in network are the most appropriate answer to complexity. Our environments at European, national or regional levels are rapidly changing and continuously evolving. Changes are coming from diverse perspectives: political, social, cultural, economic, and technological.

It implies that universities have to be able to continuously detect, analyse and understand these changes and they have to adapt in order to offer provisions and services to their audience -people, communities, organisations- in order to increase their learning capacity and develop their abilities to face the changes. Universities are new spaces for learning opportunities lifelong and life-wide where a new culture of learning is required.

This chapter presents *eucen*, a specific European university lifelong learning network. Using an organisational framework, based on the concepts of collaborative inter-organisational network and community of practice, it describes the characteristics, the functions and benefits of this network and highlights some prerequisites for its development. It concludes by a short test application of the framework to other networks dedicated to LLL at national level and highlights some examples in the case of Germany and the DGWF network.

2 What is lifelong learning at university level?

Based on its 25 years of practices and on results of European projects surveys (Davies 2007; Davies 2010), *eucen* proposes the following definition of lifelong learning at university level.

University Lifelong Learning (ULLL) is the provision by higher education institutions of learning opportunities, services and research for:

- *the personal and professional development of a wide range of individuals – lifelong and life-wide*
- *and the social, cultural and economic development of communities and the region*
- *It is at university level and research-based; it focuses primarily on the needs of the learners; and it is often developed and/or provided in collaboration with stakeholders and external actors.*

Another European project led by *eucen*, DIALOGUE (de Viron 2014), identifies emergence factors for ULLL development in different European countries: the demographic changes, the increasing number of students, the pressure from labour market demands, and health care considered as strong drivers to develop ULLL. These factors are augmented by the appearance of new private universities in some countries. The emergence of the knowledge society is also outlined by DIALOGUE project partners, as it implies a major change in knowledge production and recognising that other actors besides the universities are engaged with it. *“This change forces the university to dialogue in general. In this context, academic research has a crucial role to play in validating methods used to co-create knowledge and to articulate and structure fragmented knowledge into a language that is understood by all”* (de Viron 2014, p. 5). Therefore, University Lifelong Learning (ULLL) represents *“a radical conceptual shift in thinking about education; it is distinguished for its capacity to subsume all forms of learning- formal, informal and non-formal and to provide opportunity to progress from informal learning to accredited learning in universities”* (de Viron 2014, p. 5).

Successive EUA reports (Sursock/Smidt 2010; Sursock 2015) highlight and comment the diversity in the development of University Lifelong Learning throughout European countries. What is called ‘lifelong learning’ in some countries might be called ‘adult education’, ‘postgraduate studies’ or ‘continuing education’ in others, and the content under the label vary from one country to another (de Viron/Davies 2015). The great variety of lifelong learners is also emphasised, such as young adults without a university degree, individuals seeking professional development, unemployed adults, migrants, and so on.

However, Sursock (2015) notices a strong progression in the number of European universities active in lifelong learning since 2010. *“Lifelong learning strategies are in place in 65% of institutions and in the planning stage for a further 24%; 9% indicate that they are not planning one”* (Sursock 2015, p. 67). This result is based on a questionnaire to which 451 higher education institutions in 48 countries responded.

3 *euцен*, a network

In the University Lifelong Learning context, which is new, complex and diverse, a collaborative approach is needed for professionals. It is the main reason why *euцен*, European University Continuing Education Network, is created in 1991. *euцен* is a non-for-profit association, currently comprising 178 members, active in lifelong learning or willing to be active, from 35 European countries. Amongst these members, 150 are universities and 17 are national university networks as DGWF, the German network.

The main goals of *euцен* are twofold: first to contribute to the social, economic and cultural life of Europe through the promotion and advancement of lifelong learning within higher education institutions in Europe and elsewhere; second to foster universities' influence in the development of lifelong learning knowledge and policies throughout Europe. The *euцен* vision is a European model of lifelong learning based on democracy, equal rights and social justice (see for instance, COMMIT project, 539519-LLP-1-2013-1-BE-ERASMUS-ESIN) and contributing to economic, social and cultural needs (www.euцен.eu).

4 *euцен*, a collaborative inter-organisational network

This paragraph describes *euцен* by using the concept of network in an organisational perspective. Popp et al. (2013) notice that the phenomenon of a network is now commonly understood, but the concept is not always exactly defined or referred, distinctively from partnerships or strategic alliances. Therefore, based on previous works of Provan, Fish and Sydow (2007) and Weber and Khademian (2008), Popp et al. (2013) propose a working definition highlighting collaboration and cooperation and refer to *network* when enduring exchange relations are established between members and to *collaborative inter-organizational network* when three or more organisations are involved in the network and are working together toward a common purpose.

With its 178 members, mainly universities or national networks of universities, *euцен* is obviously an inter-organisational network.

But is it a collaborative one? To answer this question, we use the typology proposed by Popp et al. (2013) in their critical review of the literature regarding inter-organisational network applied in the public sector and more specifically to the health sector. Popp et al. (2013) identify ten distinctive types of network developing distinctive functions illustrating the cooperation and collaboration within the network. To our understanding, *euцен* fulfils at least the six following functions:

1. 'Information sharing' and diffusion: *euцен* disseminates its information via its social media (i. e. LinkedIn, Twitter, Facebook), via its web site and via the '*euцен* Highlights' distributed once a month and the '*euцен* Informs' newsletter published three times per year. Moreover, *euцен*'s office facilitates communication,

liaison and collaboration with other appropriate bodies and organisations active in lifelong learning or related subjects.

2. 'Knowledge generation' and exchange: *euцен* writes European projects proposals in order to develop new knowledge, to identify new ideas, new framework and practices amongst project partners and to spread them to *euцен* members and beyond.
3. 'Developmental': beside the information exchange, *euцен* organises a specific event 'the autumn seminar' once a year, dedicated to professional development of member's teams in order to enhance their abilities to implement solutions and to solve problems. *euцен* provides opportunities for LLL staff development through staff exchange and seeks opportunities for LLL student exchange.
4. 'Learning' at individual, organisational, network and community level: *euцен* tries to turn any exchange, contact, or activity into a learning opportunity. The best example is probably the annual conference. But projects are also considered by partners as a learning process, as a discursive process where they learn from each other and adopt new position (see for instance the DIALOGUE project final publication in de Viron 2014).
5. 'Innovation': this function is closely connected with the 'knowledge generation' one. Via its involvement in European projects, *euцен* initiates or conducts research into lifelong learning. *euцен* also support members wishing to develop European LLL research. Moreover, when organising events, *euцен* promotes innovation by developing and organising creative spaces where diversity and openness are at work, inviting partners or participants to create new concepts or solutions.
6. 'Policy': as a main goal, *euцен* intends to represent the interests of the university lifelong learning community within higher education and to European policy-makers. For example, *euцен* is involved in the LLL Platform and is one of the six VET providers Associations in the advice board for DG Employment, Social Affairs and Inclusion. *euцен* has recently set up an activity named '*euцен* Policy Talks' dedicated to EU Policy makers and European LLL stakeholders, illustrating this function to contribute to EC Policy development.

Furthermore, it seems to us that *euцен* network has two more functions, quality and professional identity, not present in typology of Popp et al. (2013).

7. 'Quality': *euцен* encourages high standards in all areas of lifelong learning and strives to harmonise levels of quality for lifelong learning among its members. *euцен* developed many projects dedicated to quality (as examples, EQUIPE and EQUIPE Plus projects, dedicated to European Quality in Individualised Pathways in Education).
8. 'Professional identity' and recognition: being actors in LLL development is a new profession within universities. *euцен* is a convivial space where these new professionals, managers, teachers, researchers working in ULLL could meet. Members and newcomers are pleased to meet each other, exchange their points of views, explain without fear their problems or difficulties in implementing

ULLL. *euken* is a forum of interchange, beneficial for newcomers or experts in ULLL, fostering a sense of belonging to a professional community.

Regarding these elements, we could certainly conclude that *euken* is a collaborative inter-organisational network.

What are the potential benefits of inter-organisational networks?

Using again the framework developed by Popp et al. (2013) for the inter-organisational networks benefits, we would highlight at least three, i.e. learning, positive deviance and advocacy. We prioritise them as follows:

- Learning and capacity building are certainly the major ones, not only at the network level, but probably in the broader community of lifelong learning. Closely connected to learning benefit, innovation is also expanded via activities developed by the network.
- Positive deviance: the network provides a forum to think and act beyond the universities' norm, structure and mandate. As mentioned by Popp et al. (2013), members are able to work deliberately in deviation from their standard organisational processes, imagine new ways of thinking or doing and influence changes in current home systems. This benefit refers to the 'innovation' and 'professional identity' functions.
- Advocacy: the network legitimates positions and opinions. As outlined by Popp et al. (2013, p. 18) "*it exerts more pressure due to greater political clout and community reach resulting from greater numbers of actors and diversity of network members (Provan/Lemaire 2012)*". *euken* network is legitimated to interact at European level, making recommendations to European institutions.

We would like to deepen the way the most important benefit of the network – i.e. learning and capacity building – expands and grows within *euken*.

5 Learning: *euken* as a Community of Practice

To examine and present the learning phenomena within *euken*, we apply a community of practice framework (Lave/Wenger 1991; Wenger 2010).

A community of practice -in short CoP- is a group of people (usually individuals) who share a concern or a passion for something they do (the practice) and who learn how to do it better by interacting regularly (Wenger 1998).

Three fundamental items characterise a CoP: the domain, the community and the practice.

The domain characterises the relevance, the value and the purpose of the CoP. Internally, the members of the CoP agreed on the domain and are committed to it. In *euken* case, the domain is University Lifelong Learning (ULLL), in all its forms and implementation.

The community is the social construct where the CoP members interact and build relationships, engage in joint activities and help each other. It usually requires mutual respect, common identity, willingness to share and to interact regularly. In our case, interactions and relationships take place during the events organised by *euцен*, but also virtually via mail exchanges, virtual meetings, or bilateral meetings. “A community of practice can be viewed as a social learning system” (Wenger 2010, p. 179).

The practice is a crucial characteristic as a CoP is not a community of interest. CoP members are practitioners. They develop a shared repertoire of resources: lessons learned, tools used, ways of addressing recurring problems, documents and books and so on. *euцен* members are universities, i. e. organisations, but their representatives within the network are practitioners. Current representatives are (a) rector/president, vice rector/president or dean, dealing with ULLL strategies, (b) ULLL units’ managers or staff members developing provisions (c) ULLL teachers or professors and (d) researchers in ULLL or adult education.

Within *euцен*, we observe professionals committed to taking part in learning together, sharing a common culture constantly engaged in sharing experience, exchanging information and knowledge, formally (during conference for instance via presentations, posters) and informally (during the ‘open forum’ organised during conference or discussions at breaks) and contributing to a common understanding and to collective knowledge.

To our point of view, *euцен* acts as a community of practice or is a CoP as suggested by Borzillo, Probst and Rainsch (2008), who assimilate a specific form of inter-organizational network and community of practice.

During 25 years, *euцен* developed knowledge and expertise. We could affirm that a collective and common knowledge exists today. But this knowledge is largely diffused in the members’ heads and only partially structured and stored in archives and files (mainly the web site). A future challenge for this community of practice would be to organise a repository to collect, maintain and diffuse this collective knowledge and make it more explicit and visible. In this process, another challenge will be to invite the national networks as specific members of the CoP to contribute and to integrate their own collective knowledge.

What are the main benefits of CoP?

As mentioned by Wenger (Wenger 1998, p. 4), “CoP have the potential to play a vital role in supporting both formal and informal staff development because they bring together groups of people with mutually shared interests and different degrees of knowledge and experience to develop their knowledge and understanding”.

Moreover, as outlined by Jimenez-Silva and Olson (2012, p. 335), “As members of a community of practice interact, share and participate in a particular cultural practice, over time, they develop their understanding about the practice, about who they are, and about what they know in relation to the community and its goals”. This phenom-

enon certainly contributes to the development of function (7) ‘professional identity’ of *eucen* network.

Beyond the benefits, it is important to outline some prerequisites to develop effective learning within *eucen* as a CoP, i. e. the quality of the exchange content, the trust and the mutual respect of the members, the need for a culture of professional development, and the need for a language to mediate thinking about practice and to foster the dialogue between ULLL practitioners and ULLL researchers. The two first prerequisites are very frequently mentioned, see for instance Wenger (2010). The last two are highlighted by Blanton and Stylianou (2009) in their study on faculty professional development at university.

6 *eucen* and national networks

As mentioned before, amongst *eucen* members there are now 17 national networks from 15 countries. Learning together, exchanging good practices, influencing the national or regional environment are the main activities of these national networks. These networks are crucial relay for *eucen* as they are representative of a country or a region, understanding the legal framework and identifying the main challenges. They play a catalyst role within *eucen*.

All characteristics and benefits of networks or CoP presented in this chapter, could be applied to national networks dedicated to ULLL. From our point of view, national networks are useful instruments fulfilling at least the following functions amongst those described in paragraph 4:

- ‘Information sharing’ and diffusion: national networks are active actors in information transmission, in a bi-directional way: from national context to European one and vice-versa. They also could disseminate information largely in their country, to higher education institutions, members or not-members of *eucen*.
- ‘Quality’: a national network is a useful instrument in quality development within a country, helping all, small and large institutions to implement LLL.
- ‘Innovation’ and ‘Policy’: national networks are the place to carry out or implement organisational changes, through collegial forms of cooperation, taking into account the specific legal context.

The German Association for University Continuing and Distance Education, DGWF, is one of the leading national networks within *eucen*. DGWF is one of the first national networks, created in 1970, but also one of the largest networks with its more than 320 institutional and individual members. It is worthwhile to mention that German universities and their network had a special role in *eucen*’s creation as the German network existed before and as the first elected president of *eucen* was Prof. Peter von Mitschke-Collande from Leibniz Universität Hannover. Other German universities’ representatives have been also active within *eucen*’s Steering Committee during these last years, such as Dr. Beate Hoerr from Johannes Gutenberg University of Mainz or Mr. Helmut Vogt, Akademischer Direktor at University of Hamburg.

As an illustration, we apply the framework of inter-organisational network functions developed by Popp et al. (2013) to DGWF. Starting from the activities organised by the network as described on their website (DGWF 2016 <https://dgwf.net/ueberuns/>), we establish the following correspondence between activities and functions of the network:

- Publications and documentation: in particular, the magazine ‘HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG’ published twice a year is a nice illustration of function (1) ‘Information sharing’
- Annual meetings, conferences, workshops, conferences and symposia contribute largely to functions (3) ‘Developmental’ and (4) ‘Learning’. The diversity of DGWF training provision and the quality of the continuing training data bases have to be emphasised.
- Advising institutions and individuals
- Recommendations and opinions: those activities contribute to functions (6) ‘Policy’, trying to impact the legal or institutional context, (7) ‘Quality’ of the lifelong and distance learning and (8) ‘Professional identity’ of the actors involved in LLL and distance learning.
- Scientifically based research and research projects promoted or supported by the network fulfil the function (2) ‘Knowledge generation’ and (5) ‘Innovation’ as “*Lifelong learning requires educational institutions to make a change of perspective ... [putting] biographical history learning processes of individuals in focus*” (DGWF, annual conference, 2016).

At first glance, DGWF appears to be a collaborative inter-organisational network fulfilling the eight functions.

7 Perspective for international and national networks: moving to learning organisations?

We notice that a key function and benefit of inter-organisational networks, being national or international, is learning in an environment that is closely linked to knowledge creation and innovation.

How could networks improve this function in the future?

As mentioned before in the case of *eucen*, the development of a systematic knowledge repository is certainly a first step for improving the learning process within inter-organisational networks.

But we could do more. The learning process could be generalised moving from ‘CoP learning’ to ‘organisational learning’ that links expansion of learning, gains and creation of knowledge with improved performance (Senge 1993; Easterby-Smith/Lyles 2005; Knight/Pye 2005; Popp et al. 2013). From an organisational learning perspective, Popp et al. (2013, p. 34) suggest that “*inter-organisational networks focused on*

learning as a critical function may well consider the value of developing internal ‘dynamic capability’ and/or ‘absorptive capacity’”, in other words, to systemise learning in order to develop network capabilities to learn from inside, from all members or groups of members, from its past and current experience, but also to learn from outside the network, stakeholders or external actors.

Burley et al. (2012) in their study on the role of consortia developing the needed cultural and strategic shifts for a new delivery of higher educational content, suggest that the power of consortia -in our case network- to extend, expand, and exploit this learning capacity, to deploy organizational learning may represent a vast, untapped resource.

We could say that networks have the potential to become learning organisations, enabling their members to cope with changes and challenges mentioned in the introduction.

This organisational learning perspective could not take place without involving all ULLL stakeholders and mainly the lifelong learners. They are the final beneficiaries of the ULLL and the final purpose of this evolution is to improve their autonomy in learning and their capacity to act in a rapidly changing world and challenging environment.

Bibliography

- Blanton, M./Stylianou, D. A. (2009):** Interpreting a Community of Practice Perspective in Discipline-Specific Professional Development. In: Higher Education, Innovation in Higher Education 34, pp. 79–92.
- Borzillo, S./Probst, G./Raisch, S. (2008):** The Governance Paradox: Balancing Autonomy and Control in Managing Communities of Practice. In: Academy of Management Proceedings, 2008(1), pp. 1–6.
- Burley, D./Gnam, C./Newman, R./Straker, H./Babies, T. (2012):** Leveraging higher education consortia for institutional advancement. International Journal of Educational Management, 26(3), pp. 274–283.
- Davies, P. (2007):** The Bologna process and University Lifelong Learning: the state of play and future Directions’, BEFLEX Project, EUCEN publication, November 2007, Spain. <http://www.eucen.eu/BeFlex/index.html>
- Davies, P. (2010):** Lifelong Learning Universities: developing Flexibility and Sustainability. BEFLEX Plus Training Pack, BEFLEX Plus Project, EUCEN publication, January 2010, Spain. <http://www.eucen.eu/BeFlex%20Plus>
- de Viron, F. (2014):** on behalf of the DIALOGUE consortium (Ed.): Bridges between Research and Practice in University Lifelong Learning: Policy Report and Recommendations. Barcelona. © The DIALOGUE consortium, 2014. <http://dialogue.eucen.eu>

- de Viron, F./Davies, P. (2015):** From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities – developing and implementing effective strategy, in *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. In: Yang, J./Schneller, Chr./Roche, St. (Ed.): UNESCO Institute for Lifelong Learning, Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3.
- DGWF (2016):** Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. <https://dgwf.net/ueber-uns/> [Accessed: 21.06.2016]
- Easterby-Smith, M./Lyles, M.A. (2005):** *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, edited by Mark Easterby-Smith and M.A. Lyles, Blackwell Publishing.
- Knight, L./Pye, A. (2005):** Network learning: An empirically-derived model of learning by groups of organizations. In: *Human Relations*, 58(3), pp. 369–392.
- Jimenez-Silva, M./Olson, K. A. (2012):** Community of Practice in Teacher Education: Insights and Perceptions. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), pp. 335–348.
- Lave, J./Wenger, E. (1991):** *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popp, J./MacKean, G./Casebeer, A./Milward, H. B./Lindstrom, R. (2013):** Inter-organizational networks: A critical review of the literature to Inform practice. <http://www.research4children.com/data/documents/NetworkLiReview-Feb27-2013-Final.pdf>
- Provan, K. G./Fish, A./Sydow, J. (2007):** Inter-organizational networks at the network level: A review of the empirical literature on whole networks. In: *Journal of Management*, 33(3), p. 479.
- Provan, K. G./Lemaire, R. H. (2012):** Core concepts and key ideas for understanding public sector organizational networks: Using research to inform scholarship and practice. In: *Public Administration Review*, 72(5), pp. 638–648.
- Senge, P. M. (1993):** *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Random House Business Books.
- Sursock, A./Smidt, H. (2010):** *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels, European University Association. <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>
- Sursock, A. (2015):** *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels, European University Association. <http://eua.be/Libraries/higher-education/trends-2015.pdf?sfvrsn=0>
- Weber, E. P./Khademian, A. M. (2008):** Wicked problems, knowledge challenges, and collaborative capacity builders in network settings. *Public Administration Review*, 68(2), pp. 334–349.
- Wenger, E. (1998):** *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010):** Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: *Social learning systems and communities of practice*, Springer London, pp. 179–198.