ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0044-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Jennifer Blank · Marina Wiest · Sonja Sälzle · Christoph Bail

Eingegangen: 26. Juni 2015 / Angenommen: 5. November 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen hat vielfältige Perspektiven, insbesondere im Hinblick auf Lebenslanges Lernen. Hochschulen sind dazu aufgefordert, durch Maßnahmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf sich verändernde Lern- und Bildungsbiografien zu reagieren und so Chancen Lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Ein wichtiger Aspekt in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt der Wissenstransfer dar. Um vertieft auf die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers zwischen Studierenden, Hochschule und Unternehmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung einzugehen, wird angelehnt an die von von Krogh und Köhne definierten Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer, die Systematik dieser Wechselseitigkeit thematisiert. Aufbauend auf den Daten einer kontextspezifischen Bedarfsanalyse unter potenziellen Weiterbildungsstudierenden ($N=154$) und Unternehmen ($N=31$) wird herausgearbeitet, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur den Einflussfaktoren des Wissenstransfers, sondern auch drei verschiedenen Akteursebenen stellen muss (Hochschule, Studierende, Unternehmen). Demgemäß wird dargelegt, dass die drei Akteure unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer einnehmen. Auf dieser Basis wird ein Raster postuliert, welches diese Multidimensionalität beschreibt.

M. Wiest, M.A. (✉) · Dr. J. Blank · S. Sälzle, Mag. · C. Bail
Hochschule Biberach,
Biberach, Deutschland
E-Mail: wiest@hochschule-bc.de

Dr. J. Blank
E-Mail: blank@hochschule-bc.de

S. Sälzle, Mag.
E-Mail: saelzle@hochschule-bc.de

C. Bail
E-Mail: bail@hochschule-bc.de

Published online: 30 November 2015

Schlüsselwörter Wissenstransfer · Wissenschaftliche Weiterbildung · Lebenslanges Lernen · Bedarfsanalyse

Opening universities by reciprocal knowledge transfer in the context of continuing higher education

Abstract Participation in continuing higher education has various perspectives particularly with regard to lifelong learning. By arrangements in the field of continuing higher education, universities need to react to changing learning and educational biographies as well as to enable prospects in the context of lifelong learning. An important aspect belonging to this is the transfer of knowledge. Based on the definition of influencing factors on transfer of knowledge by von Krogh and Köhne, the system of reciprocity will be subject of discussion. Based on data out of a context-specific requirement analysis among potential students ($N=154$) and companies ($N=31$), it will be shown that the continuing higher education is not only challenged with the influencing factors on the knowledge transfer but also with the three stakeholders (university, students, companies). The different views of universities, students and companies have a significant impact on the reciprocity of the transfer of knowledge. As a conclusion a multidimensional approach is claimed which will be described in a pattern of multidimensionality.

Keywords knowledge transfer · continuing higher education · lifelong learning · requirements analysis

1 Einleitung und Forschungsfrage

Wissenstransfer stellt eine zentrale Komponente der wissenschaftlichen Weiterbildung dar und lässt damit der Hochschule, besonders vor einem regional geprägten Hintergrund eine wichtige Schlüsselposition zukommen:

> Durch diese Transferfunktion stellen Hochschulen zumeist einen wichtigen Standortfaktor im Sinne der Wirtschaftsförderung dar, in dem sie nicht nur die Qualifikation der regionalen Arbeitskräfte vorantreiben, sondern sich durch andere innovative Tätigkeiten als „Keimzelle regionalen Wachstums" verstehen (Habbel und Stember 2013b, S. 50).

Der Begriff der Weiterbildung darf daher nicht nur im traditionellen Sinn verstanden werden, sondern ist zu ergänzen um Wissens- und Technologietransfer an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis (vgl. Hanft 1998, S. 221). Dabei lebt vor allem die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers zwischen Studierenden und Hochschule einerseits und den Unternehmen andererseits: „The goal of this process of knowledge sharing is to individually and collectively construct and create new knowledge as well as to develop a deeper understanding of the phenomenon under investigation" (Peschl 2010, S. 18) Daraus

resultierend sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung, bedingt durch ihren nach außen hin geöffneten Charakter, mit Anforderungen auf drei verschiedenen Ebenen konfrontiert:

1. den Zielen im Hinblick auf die wissenschaftliche Aktualität der Lehre, Forschung und Weiterbildung der Hochschule,
2. den inhaltlichen und organisatorischen Erwartungen der Studierenden sowie
3. der Nachfrage der Unternehmen, die ihre Beschäftigten weiterbilden wollen.

Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs macht deutlich, dass der Wissenstransfer zwar vielfach im Zentrum der Forschungsaktivitäten von Universitäten und Hochschulen steht, jedoch im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung bis dato häufig einseitig betrachtet wird. So wird in empirischen Studien häufig der Ertrag von wissenschaftlichen Weiterbildung hinsichtlich der Qualitätsattribute (z. B. Kompetenzentwicklung, Verbleibstudie) thematisiert, der Wissenstransfer besonders zwischen den drei Akteuren – Studierenden, Hochschule und Unternehmen – wie er in der wissenschaftlichen Weiterbildung allgegenwärtig ist, wird dagegen in Studien und Forschungsdesideraten wenig berücksichtigt. Grundsätzlich befasst sich nach Antos die transdisziplinär orientierte Transferwissenschaft mit dem Zugang und den Bedingungen des Wissenstransfers (vgl. Antos 2001, S. 16). Thematisiert werden die

> Strukturen und Implikationen von Vermittlungsbarrieren, Faktoren der Opazität des Wissens, aber auch Einflussfaktoren der Optimierung des Wissenstransfers. (…) Ziel ist die organisatorische, mediale und sprachliche Optimierung des Wissenstransfers (Antos 2001, S. 17).

Gemeinhin wird der Begriff des Transfers in unterschiedlichen Lerntheorien verwendet und im jeweiligen Kontext verschiedenartig definiert, eine eigentliche Wissenstransfertheorie besteht nach Bendorf jedoch nicht. Vor dem Hintergrund der einzelnen Lerntheorien lassen sich jedoch verschiedene Modelle und Theorieansätze gegenüberstellen (vgl. Bendorf 2002). Eines dieser Modelle, angelehnt an von Krogh und Köhne (1998), benennt vier Einflussfaktoren des Wissenstransfers in Unternehmen: wissensspezifische, individuelle, organisationale und interaktionsspezifische Faktoren (vgl. ebd., S. 148 f.), welche sich auch auf das Setting der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen lassen. Infolgedessen wird in diesem Beitrag die Frage diskutiert, wie sich die vier Faktoren des Wissenstransfers nach von Krogh und Köhne unter besonderer Berücksichtigung der Wechselseitigkeit in wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule ausprägen. Auf allen vier Ebenen finden sich Anknüpfungspunkte hinsichtlich eines in der wissenschaftlichen Weiterbildung stattfindenden Wissenstransfers zwischen Studierenden und Dozierenden sowie institutionell zwischen Unternehmen und Hochschulen. Aufschluss über die Erwartungen der Akteure gibt eine Bedarfsanalyse, welche 2015 für ein geplantes Studienangebot unter Unternehmen und potenziellen Studierenden durchgeführt wurde. Die Erkenntnisse der Bedarfsanalyse zeigen hinsichtlich der vier Einflussfaktoren nach von Krogh und Köhne bei den beteiligten Akteuren – Studierenden, Hochschule und Unternehmen – deutliche Unterschiede auf, welche in einem Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers zu einem späteren Zeitpunkt weiter verdeutlicht werden.

2 Wissenstransfer und Lebenslanges Lernens im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Der Begriff des Lebenslangen Lernens wird sowohl im bildungstheoretischen wie auch im bildungspolitischen Kontext breit diskutiert. Steht die bildungstheoretische Perspektive des Lebenslangen Lernens für die institutionelle und biografische Erschließung neuer „Lernkontexte“ (vgl. Hof 2009, S. 138) – „Lebenslanges Lernen als eine Ausweitung – lifelong – über alle Lebensphasen – sowie räumlich – lifewide – auf neue und andere Lernorte“ (ebd., S. 54 f.) –, versteht der bildungspolitische Ansatz unter Lebenslangem Lernen „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2000). In der europäischen Tradition wird wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen jedoch breiter verstanden, als umfassendes Bildungssystem, das durchlässig ist und alle Lebensphasen umfasst (vgl. Hanft 2014, S. 26 f.). Demzufolge sind Strukturen und Angebote „so zu gestalten, dass Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichen Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden“ (Hanft und Kretschmer 2014, S. 15). Während früher eine Ausbildung oder ein Studium als Grundlage für das komplette Erwerbsleben ausreichte, bedarf es heute einer ständigen Anpassung an die neuen technologischen Herausforderungen. Beschäftigte sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um für immer kürzer werdende Innovationszyklen qualifiziert zu sein (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2008, S. 2).

Demgemäß gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung. Wissenschaftliche Weiterbildung bietet für die Hochschulen einerseits die Chance einer Öffnung nach außen und andererseits die Möglichkeit der Implementierung eines Konzepts Lebenslangen Lernens (vgl. Fischer 2012, S. 167). Pellert spricht in diesem Kontext auch von der Lifelong-Learning-Institution Hochschule, welche zukünftig nur noch zwischen verschiedenen Lernenden in unterschiedlichen Lebensphasen unterscheidet, „die unterschiedliche Vorerfahrungen aufweisen, sich aber alle im Erwachsenenalter befinden und verschiedene Anforderungen zeitlich und organisatorisch miteinander verknüpfen müssen“ (Pellert 2013, S. 34). Aus Sicht von Tippelt kann postgraduelle Weiterbildung demnach als ein wichtiger Mosaikstein im breiter angelegten Konzept des Lebenslangen Lernens verstanden werden (vgl. Tippelt 2012, S. 25).

Wird wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet, spielt der Wissenstransfer zwischen den Akteuren eine zentrale Rolle. Dabei ist der Transfer von Wissen aus der Forschung und der akademischen Lehre in die Praxis nicht ausschließlich ein einseitiger Prozess (vgl. Peschl 2010, S. 18). Wissen, welches mittels verschiedener Studienformate vermittelt wird, kann sofort im Berufsalltag integriert werden, gleichzeitig bringen die Studierenden Erfahrungswissen und informell erworbenes Wissen mit, welches im Seminarkontext Beachtung finden muss.

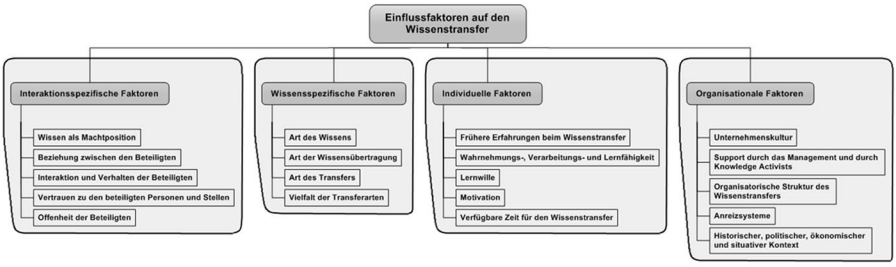


Abb. 1 Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Anlehnung an von Krogh & Köhne 1998, S. 243 ff. (eigene Darstellung)

3 Die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers im Kontext von vier Haupteinflussfaktoren auf den Wissenstransfer

Nach Rauter ist der Wissenstransfer „als zielgerichtete Übertragung von Wissen zur wirtschaftlichen Lösung von Problemen von einem Wissenssender zu einem Wissensempfänger zu verstehen“ (Rauter 2013, S. 43). Dazu zählen „sowohl die zu transferierenden Inhalte und Objekte als auch alle für die Übermittlung notwendigen Aktivitäten“ (ebd.). Wissen entsteht in einem Prozess der Aneignung und wird vom Lernenden individuell gesteuert. So gilt der Wissenserwerb nicht als „objektive Aneignung, sondern als subjektive Rekonstruktion des Lernenden“ (Severing 2009, S. 139). An Hochschulen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Wissenserwerb als Ziel sämtlicher Bildungsprozesse dagegen häufig äquivalent zum Begriff des Lernens verwendet (vgl. Renkl 2009, S. 4). In Anlehnung an die Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer nach von Krogh und Köhne spielt das Erfahrungswissen eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit den wissensspezifischen Faktoren (vgl. Sarnitz 2011, S. 53 in Anlehnung an von Krogh und Köhne 1998, S. 242 ff.) (Abb. 1).

Im Folgenden werden in Anlehnung an die Ausführungen von Kroghs und Köhnes (1998) sowie an die von Sarnitz (2011) einige Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer hervorgehoben. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Wechselseitigkeit im Wissenstransfer zwischen Studierenden und Hochschule im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.[1]

3.1 Interaktionsspezifische Faktoren

Interaktion, auch als Wechselwirkung bezeichnet, wird vom Duden als „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ (Duden 2015 online) definiert. Auhagen ergänzt die Ausführungen im Hinblick auf die soziale Interaktion um den Aspekt der Beidseitigkeit, was mitunter die Abgrenzung zum Begriff der Kommuni-

[1] Die Einflussfaktoren nach von Krogh und Köhne beziehen sich auf den internen und externen Wissenstransfer in Unternehmen, können jedoch auch auf andere Wissenstransferprozesse übertragen werden. Zwischen den Einflussfaktoren bestehen Beziehungen, welche zur Folge haben, dass sich die Einflussfaktoren gegenseitig beeinflussen und zusammenwirken können.

kation verdeutlicht (vgl. Auhagen 2015). Demzufolge wird soziale Interaktion zum Teil gleichgestellt bzw. in Zusammenhang gesehen mit „wechselseitigem Einfluß, wechselseitiger Einwirkung, wechselseitiger Steuerung oder Kontrolle, Austausch oder sogar Macht“ (ebd.).

Von Krogh und Köhne heben unter den interaktionsspezifischen Gesichtspunkten vor allem den Beziehungsfaktor hervor. So wirkt sich das Vertrauen untereinander und zwischen den Stellen maßgeblich auf den Wissenstransfer aus, in dem Misstrauen Einschränkungen im Informationsfluss zur Folge hat (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 244). In der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordert dies das Verständnis der gegenseitigen Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem als gemeinsamen sozialen Prozess. Dabei begreifen „sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende“ (Pellert 2014, S. 19). Arnold knüpft an diesem Punkt an und definiert Lernen als selbstgesteuertes Tun, welches „weniger Lehre oder Belehrtwerden benötigt“, sondern vom Lehrenden vielmehr die Ermöglichung von Lernerfahrungen erwartet, die die vom Lernenden bisher gemachte Erfahrungen in Frage stellt (Arnold 2011, S. 1). Die Dozierenden sind demnach nur noch Lernbegleiter (vgl. ebd.).

Offenheit und machtspezifische Größen sind weitere Faktoren, welchen den Prozess des Wissenstransfers beeinflussen können. „Wenn Wissen als Machtposition verstanden wird, kann in einem Wissenstransfer versucht werden, Wissen einem systematischen Zugriff zu entziehen und den Transfer zu behindern, um die eigene Machtposition nicht zu gefährden“ (von Krogh und Köhne 1998, S. 244). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn der/die Dozent/in sein/ihr Wissen als Macht einsetzt und Vorerfahrungen und Erfahrungswissen der Studierenden nicht berücksichtigt werden (vgl. Döring 2008, S. 24 f.). Gleichzeitig wirken sich Offenheit und die Bereitschaft, Wissen zu teilen positiv auf den Wissenstransfer aus (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 244).

3.2 Wissensspezifische Faktoren

Bedingt durch empirische Untersuchungen wendet sich die Erwachsenenbildungswissenschaft von einem asymmetrischen Wissensgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ab und geht nunmehr von einem Expertenwissen sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Lernenden aus (vgl. Nolda 2010, S. 313). Rauter knüpft daran an: Das im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung vermittelte Wissen könne von den Beschäftigten bzw. Studierenden sofort im Berufsalltag integriert und überprüft werden. Gleichzeitig bringen die Studierenden Erfahrungs- und informell erworbenes Wissen in die Weiterbildung ein. So kann Wissen – im Sinne von Erfahrungswissen – wieder in die Forschung zurückgespiegelt werden. Die Unternehmen sehen daran anschließend den zentralen Nutzen von Weiterbildung ihrer Beschäftigten im Transfer von Wissen direkt in die reale berufliche Situation (vgl. Rauter 2013, S. 47 f.).

Um den Studierenden einen erfolgreichen Wissenstransfer zu ermöglichen, ist es notwendig, das Wissen selbst zu betrachten. Die Frage nach dem impliziten oder expliziten Wissen ebenso wie die methodische Aufbereitung und die Art der Wissensübertragung wirken sich auf den Transfer von Wissen aus (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 243 f.).

3.3 Individuelle Faktoren

Alle Personen und besonders Erwachsene lernen je nach Alter und Bildungshintergrund anders (vgl. BMBF 2015). Jedoch kann Wissen nicht einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden. Der Lernwille und die Lernfähigkeit sind Voraussetzungen für den Wissenstransfer. So sind kontinuierliches Training und motivationale Faktoren essenziell für die Lernfähigkeit der erwachsenen Lernenden. Je stärker das vermittelte Wissen mit dem vorhandenen Wissen korreliert, desto stärker kann dieses Wissen auch wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 243). Für die Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet dies im Rahmen der didaktischen Reduktion, den Stoff auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden anzupassen und das Erfahrungswissen der Studierenden aus deren beruflichem Alltag einzubinden (vgl. Döring 2008, S. 39).

3.4 Organisationale Faktoren

„Mittlerweile gibt es sehr verschiedene Definitionen von Organisation, die entweder das Instrumentelle, die Prozessstruktur des Organisierens oder die systemische Struktur als Kommunikationskontext bzw. als Organisationskultur betonen“ (Schäffter 2010, S. 227). In der Weiterbildungspraxis geht es vorrangig um die Bearbeitung struktureller Transformation und die Klärung der organisationalen Dimension pädagogischen Handelns (vgl. ebd., S. 228). So sind in Hochschulen besonders die infrastrukturellen Maßnahmen zur Beförderung des Wissenstransfers nicht immer geeignet vorhanden und müssen oft erst noch installiert werden (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 245). Auf den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen bezogen könnte dies beispielsweise die Implementierung verschiedener organisationaler Strukturen bedeuten, um Studierende aus dem beruflichen Kontext in die hochschulischen Strukturen einzubinden. Im Vordergrund steht die organisatorische Umsetzung eines flexiblen und ortsunabhängigen Studiums, das an der Lebensphase berufstätiger Studierende orientiert ist (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, S. 4). Daneben bedarf es außerdem der Installation individueller Beratungsangebote, um Informationsdefizite abzubauen und durch neue Konzepte soziale wie auch wirtschaftliche Hindernisse auszuräumen (vgl. Pellert 2014, S. 17 f.).

Im Folgenden wird die Funktion von wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulsetting näher beleuchtet. Dabei wird der Wissenstransfer, welcher zwischen Studierenden, Hochschulen und Unternehmen zirkuliert, hinsichtlich der Bedarfe und Anforderungen, die diese drei Gruppen untereinander haben, untersucht. Im Zentrum steht die Frage, in welcher Weise und auf welchen Ebenen die Hochschule vom Wissenstransfer durch die Praxis transportiert über die wissenschaftliche Weiterbildung profitiert.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule, Studierenden und Unternehmen

Wie eingangs diskutiert, muss sich wissenschaftliche Weiterbildung Anforderungen und Bedarfen auf den drei Akteursebenen der

1. Hochschule selbst,
2. der Studierenden und
3. der Unternehmen

stellen. Diese verschiedenen Bedarfs- und Anforderungsebenen verdeutlichen, dass Weiterbildung einer Wechselseitigkeit unterliegt. Die Ausgestaltung von Weiterbildung wird nicht nur systemeigen von Hochschulen geleistet, sondern lebt von Einwirkungen der verschiedenen Akteure auf die Weiterbildung selbst. Diese Wechselseitigkeit, welche durch die Öffnung der Hochschulen bedingt wird, führt zu einem multidimensionalen Prozess, der im Folgenden näher aufgegriffen werden soll.

Der Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung wird für alle drei Akteure deutlich. Die Hochschule kann wissenschaftliche Weiterbildung als Standortfaktor nutzen und sich nach außen öffnen, um ein Standbein neben Forschung und Lehre aufzubauen. Es ist explizit Aufgabe der Hochschulen, neue Konzepte zu erarbeiten, um immer selbstverständlicher werdenden alternativen Bildungsbiografien gerecht zu werden und im Sinne Lebenslangen Lernens mehr Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsbereich zu ermöglichen. Dies kommt unmittelbar den Weiterbildungsstudierenden zugute, die immer häufiger individuell angepasste Qualifizierungsangebote auch im wissenschaftlichen Bereich vorfinden. Für Unternehmen liegt der Vorteil, in die Qualifizierung ihrer Beschäftigten zu investieren, auf verschiedenen Ebenen. Mögliche sind beispielhaft: Ressourcenschonung, schnellere Lösungen in Forschung und Entwicklung, Evaluierung der Qualität der eigenen Arbeit, schnellerer Zugang zu neuem Wissen, Nutzen von Synergieeffekten, Investition in Humankapital usw. (vgl. Rauter 2013, S. 47). Die Orientierung am Markt stellt für die Hochschulen jedoch ein Problem dar. Einerseits müssen sie wettbewerbsfähig und in Konkurrenz zu anderen Anbietern arbeiten, andererseits sollen sie ihre spezifische Expertise im Sinne eines Wissenstransfers im Bereich der Weiterbildung anbieten. Es ist jedoch nicht der Markt, der darüber entscheiden darf, welche Angebote eine hochschulische Weiterbildungseinrichtung realisiert, sondern die Hochschule muss Angebote aus ihrem Forschungs- und Lehrkontext heraus generieren und diese in Abstimmung mit dem Markt entwickeln (vgl. Hanft 1998, S. 221). Um die Frage zu klären, inwiefern die Bedarfe auf der Ebene der potenziellen Studierenden einerseits und auf der Ebene der Unternehmen andererseits variieren, wird auf empirische Daten zurückgegriffen, die im Rahmen einer Bedarfsanalyse erhoben wurden.

Für ein geplantes Studienangebot wurden mithilfe eines quantitativen Online-Fragebogens Daten unter potenziellen Studierenden ($N=154$) und Unternehmen ($N=31$) erhoben.[2] Es handelte sich dabei um eine kontextspezifische Bedarfsanalyse, um zu evaluieren, in welcher Form ein geplantes Studienangebot am besten an die Bedarfe der unterschiedlichen Akteure angepasst werden kann. Unternehmen wurden branchenspezifisch (Pharma-, Biotech- und Medizintechnikbranche) persönlich kontaktiert. Potenzielle Studierende wurden über die kontaktierten Unternehmen bzw. über Alumniverteiler der Hochschule Biberach erreicht.

Die Unternehmen befinden sich lokal in einem Umkreis von bis zu 200 km um Ulm. Ein Drittel der Unternehmen sind Großunternehmen mit einer Mitarbeiterzahl

[2] Der Fragebogen wurde nach dem Pretest eingesetzt.

>250. Insgesamt 66,7% der potenziellen Studierenden sind weiblich. Eine für die Auswertung relevante Bedingung ist der Qualifikationsstand der Befragten. 31,8% gaben einen Bachelor als höchsten Abschluss an, 14,9% einen Masterabschluss sowie 65,6% eine Berufsausbildung. Neben für den Studiengang relevanten Daten wurden Daten zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten erhoben, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

4.1 Angebot und Teilnahme an Weiterbildung

Im Rahmen der Untersuchung wurde erhoben, ob die Unternehmen Weiterbildung (firmenintern bzw. firmenextern) anbieten und ob die Gruppe der potenziellen Studierenden Weiterbildung wahrnehmen.

79,3% der Unternehmen gaben an, firmeninterne und 77,8%, firmenexterne Weiterbildung anzubieten. Abhängig sind diese Angaben von der Firmengröße. Vor allem Kleinstunternehmen (Mitarbeitende <10) und kleine Unternehmen (Mitarbeitende 11–50) gaben an, keine firmeninterne Weiterbildung anzubieten. Das heißt, je größer die Firma, desto eher bieten die Befragten firmeninterne Weiterbildung an ($r = .454$ mit .009). Die Gruppe derer, die keine externe Weiterbildung anbieten, ist heterogen über alle Firmengrößen verteilt. Auffällig gering sind jedoch die Angaben der potenziellen Studierenden, ob sie bereits an firmeninterner (30,8%) oder firmenexterner (34,9%) Weiterbildung teilgenommen haben. Jeweils ca. ein Drittel der Befragten gab Weiterbildungsaktivitäten an. Dieser Wert liegt deutlich unter der 2014 erhobenen Weiterbildungsbeteiligung von 51% (BMBF 2015). Es liegt die Vermutung nahe, dass die Stichprobe der 154 Teilnehmenden durch die Erhebungsmethode (über spezielle Unternehmen und Alumni) beeinflusst ist. Außerdem wurden nur potenzielle Studierende der oben genannten Branchen befragt. Im Rahmen der Erhebung kann jedoch festgehalten werden, dass die Unternehmen zwar Weiterbildung realisieren, bzw. ein Angebot zur Verfügung stellen, dass jedoch nur ein verhältnismäßig kleiner Anteil an Personen tatsächlich Weiterbildungsangebote wahrnimmt.

4.2 Rolle und Nutzen von Weiterbildung

Die steigende Relevanz von Weiterbildung insgesamt spiegelt sich in den Daten wider. Die Gruppe der potenziellen Studierenden wurde befragt, ob sie grundsätzliches Interesse an Weiterbildungsteilnahme hat. Die Unternehmen äußerten sich ebenfalls auf einer sechsstufigen, endverbalisierten Skala zur Rolle von Weiterbildung (vgl. Abb. 2).

Die Rolle von Weiterbildung wird generell hoch eingeschätzt, wie die visualisierte Verteilung zeigt. Obwohl nur ein Drittel der befragten potenziellen Studierenden angeben, bereits Weiterbildungsmaßnahmen besucht zu haben (vgl. 4.1), halten mehr als doppelt so viele Personen Weiterbildung für relevant.

Eine deutliche Unterscheidung im Antwortverhalten der potenziellen Studierenden und der Unternehmen bezieht sich auf das Item, in dem der Nutzen von Weiterbildung abgefragt wurde. Die Befragten hatten die Möglichkeit, zwischen dem „Erwerb eines akademischen Abschlusses“, dem „Neuerwerb von Kenntnissen“ bzw. der „Vertiefung oder Auffrischung von Kenntnissen“ zu wählen (vgl. Abb. 3). Auf-

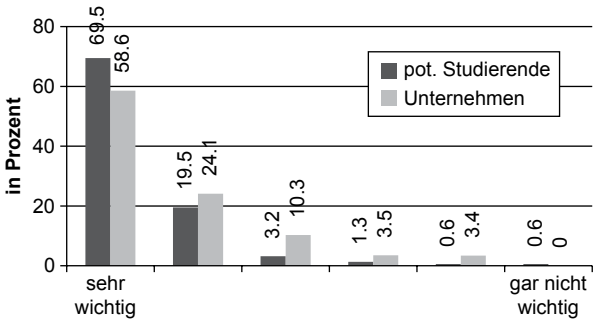


Abb. 2 Rolle von Weiterbildung in Unternehmen und Interesse an Weiterbildung unter potenziellen Studierenden

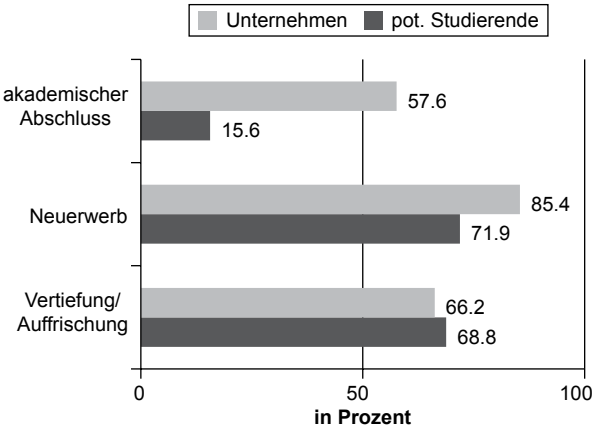


Abb. 3 Nutzen von Weiterbildung

fällig ist im Besonderen die Relevanz des akademischen Abschlusses. Während nur 15,6 % der Unternehmen angaben, dass der Erwerb eines akademischen Grades ein relevantes Merkmal von Weiterbildung ist, gaben 57,6 % der potenziellen Studierenden den Erwerb als wichtigen Weiterbildungsbestandteil an. Der akademische Grad ist somit individuell sehr bedeutsam, da er in vielen Fällen Grundvoraussetzung für vertikale Weiterentwicklung im Beruf darstellt. Aus Perspektive der Unternehmen ist es (mit 85,4 %) deutlich relevanter, im Rahmen von Weiterbildung neue Kenntnisse zu erwerben.

Allerdings kann beobachtet werden, dass das Antwortverhalten teilweise von der Größe des Unternehmens abhängig ist. Je größer das Unternehmen, desto wichtiger ist der Erwerb eines akademischen Abschlusses ($r = .358$ mit .036). Diese Aussage scheint insofern realistisch, als dass kleinere Unternehmen ggf. keine Beschäftigungsmöglichkeiten für formal höher qualifizierte Mitarbeitende nach einer Weiterbildung anbieten können. Es kann zudem festgestellt werden, dass Männern tendenziell mit einer mittleren Korrelation von $r = .222$ (.006) der akademische Grad wichtiger ist als Frauen. Ebenfalls sind tendenzielle Zusammenhänge zum Qualifikationsniveau zu beobachten. Grundsätzlich kann die Aussage getroffen werden, dass je geringer der bereits vorhandene akademische Grad (MA, BA, Berufsausbildung) ist, desto höher die Relevanz des akademischen Abschlusses, der in der Weiterbildung erworben werden kann, eingeschätzt wird.

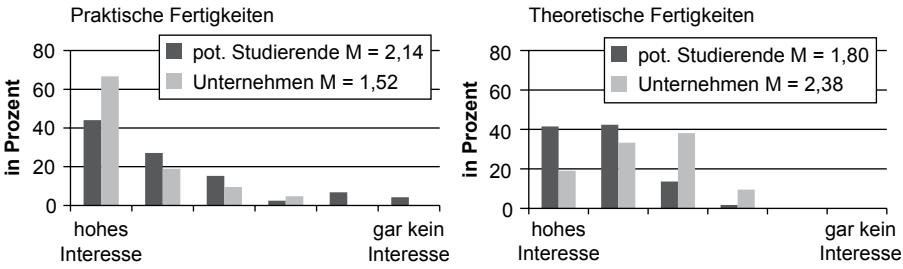


Abb. 4 Schwerpunkt theoretisch/praktisch

4.3 Organisatorische Aspekte von Weiterbildung

Weitere Unterschiede lassen sich im Vergleich der Bedarfe in der schwerpunktmäßigen Ausrichtung erkennen. Potenzielle Studierende sowie Unternehmen wurden gleichermaßen gefragt, ob Interesse im Bereich der Weiterbildung eher im praktischen oder theoretischen Bereich besteht (vgl. Abb. 4).

Der Mittelwert der potenziellen Studierenden ist im Bereich des Erwerbs von praktischen Fertigkeiten mit $M = 2{,}14$ tendenziell höher als der der Unternehmen mit $M = 1{,}52$. Gegenteilig verhält es sich im Bereich der theoretischen Fertigkeiten. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die befragten potenziellen Studierenden ein höheres Bedürfnis haben, sich persönlich durch die Aneignung neuen Wissens weiterzubilden. Zugleich liegt der Schwerpunkt der befragten Unternehmen tendenziell eher in der praktischen Ausübung der realen beruflichen Tätigkeit. Dies spiegelt das Ergebnis einer Untersuchung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) wider, in der die berufliche Handlungskompetenz von Bachelor-Absolventen bemängelt wird (DIHK 2015).

Einigkeit erzielen die befragten Gruppen in der bevorzugten Organisationsstruktur. Eine große Mehrheit der Unternehmen (81 %) und der potenziellen Studierenden (74,8 %) gibt hier jeweils eine Mischung aus Präsenz- und Onlinephasen an. Unterschiede sind jedoch in der Frage nach der organisatorischen Ausgestaltung der Präsenzphasen festzustellen. Die Befragten konnten zwischen den Möglichkeiten, Präsenzzeit „am Wochenende“, „an Freitag Nachmittagen“, „an Abenden“ oder „am Block“ wählen. Eine große Mehrheit der potenziellen Studierenden (74,8 %/73,0 %) sowie der Unternehmen (76,2 %/66,7 %) bevorzugten die Lösungen an Freitagnachmittagen/am Block. An Abenden gaben nur 45,2 % der befragten potenziellen Studierenden, hingegen aber 66,7 % der Unternehmen an, dass Weiterbildung möglich sei. 77,4 % der potenziellen Studierenden gaben an, dass es möglich sei, sich für Weiterbildung Urlaub oder Gleitzeit zu nehmen. Dies bejahten nur 37,5 % der Unternehmen. Nur 37,4 % der potenziellen Studierenden gaben an, dass die Berufstätigkeit für Weiterbildung reduziert werden könnte. Die Möglichkeit der Stellenreduziereng sahen nur 18,8 % der Unternehmen als gegeben an. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass je größer die Firma ist, desto eher Weiterbildung aus unternehmerischer Sicht in der Arbeitszeit stattfinden kann ($r = .436$ mit.011).

5 Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Ergebnisse der unter 4. vorgestellten Analyse lassen den Schluss zu, dass es Differenzen in den Bedarfen in Bezug auf Weiterbildung zwischen Unternehmen und potenziellen Studierenden gibt. Es wird deutlich, dass Unternehmen und potenzielle Studierende teilweise grundlegend unterschiedliche Ansprüche an Weiterbildungsangebote haben, was zum Beispiel deren Nutzen betrifft. Unabhängig von der inhaltlichen Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten gilt es abzuwägen, welche Schwerpunktsetzung eine Hochschule im Bereich Weiterbildung fokussieren will, welche Organisationsstrukturen umsetzbar sind und ob sie sich am Markt der potenziellen Studierenden oder dem Markt der Unternehmen orientieren will. Bedarfe am Bereich der Weiterbildung werden demnach von den drei Akteuren formuliert und können sich auf unterschiedlichen Ebenen ausprägen. Es wird hier auf die vier Einflussfaktoren von von Krogh und Köhne zurückgegriffen, die bereits in Abschn. 3 erläutert wurden. Diese vier Haupteinflussfaktoren (organisational, wissensspezifisch, individuell, interaktionsspezifisch) spannen in Verbindung mit den drei Akteursebenen (Hochschule, Studierende, Unternehmen) ein Feld auf, dass als Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben werden kann. Im Folgenden ist der Versuch abgebildet, dieses Raster so zu füllen, dass die Perspektiven des jeweiligen Akteurs bezogen auf die Einflussfaktoren des Wissenstransfers vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar werden. Die in den einzelnen Feldern dargestellten Perspektiven werden auf der Basis der Erkenntnisse der Bedarfsanalyse postuliert (Tab. 1).

Im Hinblick auf den organisationalen Faktor des Wissenstransfers kann ein Kontinuum zwischen Formalität aufseiten der Hochschule, Individualität der Studierenden und gewünschter Flexibilität der Unternehmen aufgespannt werden. Alle Merkmale müssen gemeinsam berücksichtigt werden, um Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelungen zu befördern. Aufgrund der Tatsache, dass Studierende, die in einer Weiterbildungsmaßnahme organisiert sind, zu einem großen Teil einer Teilzeit- oder Vollzeitarbeit nachgehen, gestaltet es sich schwierig, eine ständige Präsenz für eine Veranstaltung aufrechtzuerhalten. Daher ist es im Interesse der Hochschulen, eine möglichst zeit- und ortsunabhängige Lehr-Lernform anzubieten und damit den Bedarfen der Studierenden und Unternehmen gerecht zu werden.

Wissensspezifisch unterscheiden sich die drei Akteursebenen ebenfalls. Lehre an der Hochschule im Allgemeinen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung im

Tab. 1 Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Einflussfaktoren des Wissenstransfers	Hochschule	Studierende	Unternehmen
Organisational	Formalität	Individualität	Flexibilität
Wissensspezifisch	Forschungsorientiert	Erfahrungsorientiert	Anwendungsorientierung
Individuell	Zielgruppe	Individuum	Humankapital
Interaktionsspezifisch	Begleitung	Beziehung	Vernetzung

Speziellen ist an der Forschung der Hochschule selbst bzw. am aktuellen Forschungsstand der Forschergemeinschaft orientiert. Studierende bringen erfahrungsorientiertes Wissen mit, Unternehmen haben darüber hinaus einen Bedarf an anwendungsorientiertem Wissen und Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden. Damit einhergehend wird eine Innovation von Forschung durch stetigen und reflektierten Kontakt mit der Praxis forciert. Vor allem hier wird die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers sichtbar.

Individuelle Faktoren des Wissenstransfers spielen auch institutionell auf der Ebene der Hochschule eine entscheidende Rolle. Obwohl die Ausrichtung der Lehre an Hochschulen und auch der wissenschaftlichen Weiterbildung immer binnendifferenzierter wird, ist das Denken der Hochschulen zielgruppenorientiert geprägt. Während Studierende individuelle Bedürfnisse an die Weiterbildung stellen, steht in den Unternehmen Personalentwicklung und Investition in Humankapital im Vordergrund. Die Weiterbildungsmaßnahme sollte für den Studierenden sehr individuell und spezifisch ermöglicht werden, da sich die Entwicklung der Studierendenschaft zunehmend individualisiert und man nicht mehr ein gleichförmiges Raster für alle Lehrveranstaltungen und für das Lernverhalten allgemein angeben kann. Die Motivation der Studierenden spiegelt sich in diesem Kontext in der Verbesserung der horizontalen und vertikalen Aufstiegschancen wider.

Interaktionsspezifisch geht die Hochschule nicht nur auf Lehr-Lernebene ein. Studierende werden im gesamten Prozess, vor allem in der wissenschaftlichen Weiterbildung, begleitet und beraten. Im Sinne des Wissenstransfers spielen Beziehungen vor allem auf der individuellen Ebene der Studierenden eine entscheidende Rolle; für Unternehmen sind Vernetzungen durch Interaktion von hoher Bedeutung. Die Hochschulen erwarten hier eine Steigerung der Vielfalt der Studierenden in den einzelnen Weiterbildungsangeboten sowie an der Hochschule allgemein. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen und Einbettungskontexte der einzelnen Studierenden kann ein reger Austausch von Lernwegen hergestellt und bestenfalls ein produktives Netzwerk gebildet werden. Hierdurch wird ermöglicht, dass die so gewonnenen Erfahrungen gesammelt und angewendet werden können (Verbesserung der Lehr- und Lernsituationen).

6 Ausblick

Wie eingangs beschrieben, sollte demnach wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur im traditionellen Sinne Verwendung finden. Vielmehr beschreibt sie eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, die durch Wissenstransfer charakterisiert und durch die Öffnung der Hochschulen initiiert ist (vgl. Hanft 1998, S. 221). Dieser Wissenstransfer ist nicht einseitig gerichtet, sondern bedient Bedarfe auf allen Akteursebenen: der Hochschule, der Studierenden und der Unternehmen. In Hinblick auf die vier Faktoren gelungenen Wissenstransfers lässt sich eine Vielzahl von Aktionsmöglichkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung ableiten. Durch das in Abschn. 5 dargestellte Raster wird ersichtlich, welche perspektivischen Unterschiede die Akteure in Hinblick auf die Einflussfaktoren des Wissenstransfers haben. Dabei hat vor allem die vorgestellte Bedarfsanalyse gezeigt, wie wichtig der Einbezug der verschiedenen Akteure bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten ist. Hier wurden teilweise

grundlegende Unterschiede der Bedarfe von potenziellen Studierenden und Unternehmen festgestellt. Sollen Weiterbildungsmaßnahmen so angelegt sein, dass sie wechselseitigen Wissenstransfer ermöglichen, eröffnet sich wie diskutiert eine Vielzahl an zu berücksichtigenden Ebenen. Dabei ist es vor allem die Multidimensionalität des Wissenstransfers, die die wissenschaftliche Weiterbildung vor Herausforderungen stellt, diese aber auch gleichzeitig hinsichtlich ihrer Qualität kennzeichnet.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Antos, G. (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsfluß und der Wissensexplosion. In S. Wichter & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft* (S. 3–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Arnold, R. (2011). *Meine Rolle in der Lernbegleitung Erwachsener*. www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsw1112/referat_arnold_sept_11.pdf. Zugegriffen: 17. Juni 2015.

Auhagen, A. E. (2015). *Interaktion. Lexikon der Psychologie*. www.spektrum.de/lexikon/psychologie/interaktion/7296. Zugegriffen: 28. Okt. 2015.

Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Wiesbaden: DUV. Wirtschaftswissenschaft.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Bonn: BMBF. www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf. Zugegriffen: 28. Mai. 2015.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2015): *Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V*. Berlin, Brüssel: DIHK. www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2015.

Döring, K. W. (2008). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

Duden, online (2015). *Interaktion*. www.duden.de/node/752135/revisions/1250505/view. Zugegriffen: 28. Okt. 2015.

Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen.* Brüssel: Europäische Kommission.

Fischer, H. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kooperation und Eigenständigkeit – Lebenslanges Lernen an der TU Dortmund. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Benedik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 167–187). Münster: Waxmann.

Habbel, F.-R., & Stember, J. (2013b). Wissenstransfer zwischen Kommunen und Hochschulen - Neue Anforderungen und neue Möglichkeiten der Kooperation. In F.-R. Habbel & J. Stember (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Hochschule und Kommunen* (S. 15–70). Berlin: Lit.

Hanft, A. (1998). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Dilemma zwischen Forschungsbezug und Praxisorientierung. *Das Hochschulwesen, 46*(4), 218–222.

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A., & Kretschmer, S. (2014). Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37*(4), 15–27.

Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008*. Bonn: HRK. www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf. Zugegriffen: 02. Mai 2015.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2013). *Wissenstransfer in die Mediengesellschaft: Situationsanalyse und Orientierungshilfen: Entschließung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Bonn: HRK. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Wissenstransfer_Gremienpapier_14052013_docx.pdf. Zugegriffen: 18. Juni 2015.

von Krogh, G., & Köhne, M. (1998). Der Wissenstransfer in Unternehmen: Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. *Die Unternehmung, 52*(5/6), 235–252.

Nolda, S. (2010). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 311–313). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pellert, A. (2013). Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 27–34). Münster: Waxmann.

Pellert, A. (2014). Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung? In E. Cendon & L. B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis: Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. und 6. Dezember 2013* (S.611S.6). Berlin. (Tagungsband. der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).

Peschl, M. F. (2010). Knowledge construction and knowledge creation as key factors in educational and innovation processes. In M. F. Peschl & H. Risku (Hrsg.), *Kognition und Technologie im kooperativen Lernen. Vom Wissenstransfer zur Knowledge Creation* (S. 15–31). Göttingen: V & R unipress.

Rauter, R. (2013). *Interorganisationaler Wissenstransfer. Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und KMU*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Mit 27 Tabellen* (S. 3–26). Heidelberg: Springer-Lehrbuch.

Sarnitz, A. (2011). *Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen und Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben. Dissertation. Universität Stuttgart*. http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2012/7058/pdf/Gesamtdokument_Sarnitz_060212.pdf. Zugegriffen: 15. Juni 2015.

Schäffter, O. (2010). Organisation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 227–229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Severing, E. (2009). Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (2., unveränd. Aufl., S. 137–158). Baltmannsweiler: Schneider.

Tippelt, R. (2012). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In *DGWF Jahrestagung 2012: Wächst zusammen, was zusammengehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen* (S. 20-27). Bielefeld: DGWF.