

**Professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags
an der marokkanischen öffentlichen Universität
aus der Sicht ihrer Experten**

Qualitative Fallstudie zur wissenschaftlichen Weiterbildung
an der Universität Mohammed V – Rabat

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

vorgelegt von: Hicham Fatih

Gutachter: Herr Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Gutachter: Herr Prof. Dr. Andreas Zick

Bielefeld, den 24.03.2021

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt Herrn Prof. Dr. Wolfgang Jütte, meinem Doktorvater. Von einer Arbeit wäre hier keine Rede möglich gewesen, ohne seine wertvollen Hinweise. Ich danke ihm besonders für seine unerschütterliche Unterstützung, Ausdauer, Ratschläge und die fruchtbaren Diskussionen, die wir geführt haben. Sie waren maßgeblich dafür, dass diese Arbeit zustande gekommen ist. Er ermutigte mich, weiterzumachen, besonders in Zeiten, in denen alles wegzurutschen schien. Ich werde ihm immer dankbar sein. Ich möchte auch Herrn Prof. Dr. Andreas Zick danken, der trotz seiner vielen Beschäftigungen zum Glück für die zweite Kritik zur Verfügung stand. Ein besonderes Dankeschön gilt zudem Frau Dr. Claudia Lobe, die eingewilligt hat, sich als Drittprüferin zur Verfügung zu stellen.

Ich danke ebenfalls der Präsidentschaft der Universität Mohammed V in Rabat. Ein ganz spezieller Dank gebührt den Professor_innen der Universität, die eingewilligt haben, an der Studie teilzunehmen. Ich danke ihnen herzlichst für ihre generöse Unterstützung und Offenheit. Meine Gedanken gehen ebenfalls an alle Freunde in Dortmund und Bochum. Ich danke ihnen allen für ihre wertvolle Unterstützung und Gastfreundlichkeit. Mein liebster Dank gilt ebenso meiner Familie, eine wirkliche Quelle der Liebe und der Anerkennung.

Inhalt

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
Liste der Abkürzungen	V
1 Professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mohammed V in Rabat – Einleitung	1
1.1 Erkenntnisinteresse, Problemstellung und Forschungsbeitrag	1
1.2 Begriffliche Annäherung	3
1.3 Forschungsstand der wissenschaftlichen Weiterbildung in Marokko	5
1.4 Zielsetzung der Studie und Aufbau der Arbeit	7
I. Theoretischer Rahmen	11
2 Professionalisierungs- und Institutionalisierungsdiskurse, eine theoretische Ausdeutung	13
2.1 Der Professionalisierungsdiskurs in der Weiterbildungsforschung. Erster theoretischer Zugriff	14
2.1.1 <i>Professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags</i>	14
2.1.2 <i>Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Bedeutung des Wissens</i>	21
2.1.3 <i>Professionalisierung: Ein Paradigmenwechsel durch Erstellung von Modellen der Weiterbildung</i>	26
2.1.4 <i>Triadischer Bezugsrahmen als Konfiguration für eine professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r</i>	31
2.2 Hochschulen als Gegenstand der Organisationsforschung. Zweiter theoretischer Zugriff	39
2.2.1 <i>Organisationstheorien als grundlagentheoretische Perspektive für die Weiterbildungsforschung</i>	41
2.2.2 <i>Der Neo-Institutionalismus als theoretische Zugriffsmöglichkeit zum Erfassen des Weiterbildungsbereichs</i>	49
2.2.3 <i>Das Handlungsfeld der Weiterbildung aus der Governanceperspektive</i>	54
2.2.4 <i>Fazit</i>	59
3 Die Hochschulbildung in Marokko	63
3.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r	63
3.1.1 <i>Die Bildung in Marokko: ein historischer Blick</i>	64
3.1.2 <i>Die Hochschulbildung in Marokko vor dem Hintergrund globaler Änderungen und lokaler Anpassungsanforderungen</i>	71
3.1.3 <i>Ein gesellschaftlicher Wandel mit Auswirkung auf (Weiter-) Bildungsauffassung und -verhalten</i>	79
3.2 Institutionell-organisationaler Rahmen zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r	80
3.2.1 <i>Ein institutioneller Paradigmenwechsel und Auswirkung auf die Teilnahme am öffentlichen Weiterbildungsangebot</i>	80
3.2.2 <i>Das Bildungssystem in Marokko und die Sprachfrage</i>	86
3.2.3 <i>Die einzelnen Hochschultypen und ihr Bildungsangebot</i>	93
3.3 Die Universität Mohammed V in Rabat (UM5r) und ihr Bildungsangebot	97

II.	Studie	103
4	Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie	105
4.1	Die Grounded Theory als Forschungsmodell und Auswertungsmethode	106
4.1.1	<i>Forschungsmodell nach der Grounded Theory</i>	106
4.1.2	<i>Vorstellung der Forschungsergebnisse</i>	111
4.2	Experteninterviews als Erhebungsmethode	117
4.2.1	<i>Interviews in der Sozialforschung</i>	117
4.2.2	<i>Experten, Experteninterviews und Expertenwissen</i>	120
4.2.3	<i>Feldzugang und Beschreibung des Samples</i>	123
4.2.4	<i>Anonymisierung, Übersetzung, Transkription</i>	128
4.3	Dokumentenanalyse	129
III.	Empirische Ergebnisse	131
5	Professionelle Profilierung der Weiterbildung an der UM5r: Eine empirische Studie	133
5.1	Kontexte der Institutionalisierung eines Bildungsauftrags an der UM5r. Die wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Komponente <i>„Und es gibt die dritte Komponente, die dann so aussieht, dass du von heute auf morgen schließt und sagst: ‚helft euch selbst! ‘“</i>	135
5.1.1	<i>Aspekte der organisationalen Institutionalisierung der Weiterbildung an der UM5r</i>	136
5.1.2	<i>Offizieller Diskurs und Bestand der Weiterbildung an der UM5r, welche (Ent-) Kopplung?</i>	140
5.1.3	<i>Gesellschaftlich wachsender Bedarf an diversen Weiterbildungsformen</i>	150
5.1.4	<i>Bedeutung institutioneller und organisationaler Kontextbedingungen zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r</i>	158
5.2	Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r als Professionalisierungsprozess <i>„Es ist kein Verein. Es ist nichts Karitatives, Verein- oder Humanarbeit. Es ist ein Beruf“</i>	163
5.2.1	<i>Klares Leitbild, klare Zielsetzungen universitären Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	164
5.2.2	<i>Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Professionalisierungsprozess</i>	170
5.2.3	<i>Bedeutung des Engagements für den Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r</i>	179
5.3	Performanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r. Professionelle Profilierung eines hochschulischen Bildungsauftrags <i>„Natürlich hofft man, die marokkanischen Universitäten auf der Grundlage von Forschung und Weiterbildung zu beleben, damit sie sich ein wenig verselbständigen (..) Gut, es schreitet voran, aber ziemlich noch langsam“</i>	183
5.3.1	<i>Positionierungsstrategien auf dem Weiterbildungsmarkt</i>	184
5.3.2	<i>Ansätze eines Modells professioneller Profilierung der Weiterbildung an der UM5r</i>	214
5.3.3	<i>Eine adressatenorientierte didaktische Handlung</i>	222
5.3.4	<i>Dynamiken professioneller Profilierung der Weiterbildung an der UM5r</i>	229
5.3.5	<i>Perspektiven professioneller Profilierung der Weiterbildungsangebote an der UM5r</i>	240
IV.	Fazit	249
6	Bedeutung von Bedingungs- und Erfolgsfaktoren für eine professionelle Profilierung des Weiterbildungs-Auftrags an der UM5r	251

7	Einige Überlegungen zur weiteren Forschung	269
	Literaturverzeichnis	271
	Anhang	285
	Interviewleitfaden	285
	Selbständigkeitserklärung	289

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abb. 2.1** Triadischer Bezugsrahmen für eine Konfiguration professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r (Eigene Darstellung)
- Abb. 2.2** Governance-Equalizer (Quelle: De Boer/Enders/Schimank 2007)
- Abb. 3.1** Einschreibungstrends nach Bildungszyklus (bis zum Abitur), Geschlecht und Ort (Stadt/Land). (Quelle: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Recueil2018-19Web.pdf>)
- Abb. 3.2** Schematisierung intramuraler Übergänge in der Hochschulbildung Marokkos (Quelle: INE/CSEFRS 2018)
- Abb. 3.3** Struktur der Studierendenzahlen im marokkanischen Hochschulsystem (Quelle: INE/CSEFRS 2018)
- Abb. 3.4** Die (12) Regionen Marokkos und ihr jeweiliges Hochschulbildungsangebot (Quelle: <http://www.regionrsk.org/fr/decoupage-communal/>; <http://www.pncl.gov.ma/fr/Pages/decoupage.aspx>)
- Abb. 3.5** Die akademische Karte der Region Rabat-Salé-Kénitra (Quelle: <http://www.regionrsk.org/fr/decoupage-communal/>; <http://www.pncl.gov.ma/fr/Pages/decoupage.aspx>)
- Tab. 3.1** Entwicklung der Erfolgsquoten im Abitur in % zwischen 2010-2018 in Marokko. (Quelle: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Recueil2018-19Web.pdf>)
- Tab. 3.2** Das Allgemeine, das Berufsbildungs- und das Hochschulsystem in Marokko (Eigene Zusammenstellung. Daten den Seiten: www.men.gov.ma und www.enssup.gov.ma entnommen)
- Tab. 3.3** Die einzelnen Hochschulen der UM5r mit Gründungsjahr (Eigene Darstellung ausgehend von der Seite: www.um5.ac.ma)
- Tab. 3.4** Bildungsangebot der UM5r für das Studienjahr 2017/8 (Eigene Darstellung)
- Tab. 4.1** Merkmale der Vergleichsgruppen (Eigene Darstellung)

Liste der Abkürzungen

AEFE	Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger
AIPU	Association Internationale de Pédagogie Universitaire
ANEAQ	Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
BTS	Brevets de Technicien Supérieur
CNEF	Charte Nationale de l'Enseignement et de la Formation
CNPN	Cahier des Normes Pédagogiques Nationales
CNSS	Caisse Nationale de la Sécurité Sociale
COSEF	Commission Spéciale Education-Formation
CPGE	Classes Préparatoires pour les Grandes Ecoles
CSEFRS	Conseil Supérieur de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche Scientifique
CU	Certificat Universitaire
DOC/COG	Droit/Code des Obligations et Contrats
DU	Diplôme Universitaire
DUSS	Diplôme Universitaire Supérieur Spécialisé
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
EENSNU	Etablissements de l'Enseignement Supérieur Ne relevant Pas des Universités
GT	Grounded Theory
HCP	Haut Commissariat au Plan
HSE	Hochschuleinrichtung
ICT	Information and Communication Technology
IERA	Institut d'Etudes de Recherche pour l'Arabisation
INE/CSEFRS	Instance Nationale d'Evaluation du Système d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique (Nationales Bewertungsgremium beim Höheren Rat für allgemeine und berufliche Bildung und wissenschaftliche Forschung: CSEFRS)
IRCAM	Institut Royal de la Culture Amazighe
IRES	Institut Royal des Etudes Stratégiques
KMU	Kleine und Mittlere Unternehmen
LMD	Die ab dem Studienjahr 2003/4 in Marokko durchgeführte Bildungsreform LMD (Abk. für Licence - Master - Doctorate) zielt darauf ab, das Studienschema mit den Partnerländern zu harmonisieren, um die Mobilität von Studierenden und Lehrern einerseits und die Entwicklung der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit andererseits zu erleichtern.
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MENA	Middle East and North Africa
NPM	New Public Management
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OFPPPT	Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail
PU	Plan d'Urgence (2009-2012)
TFP	Taxe de Formation Professionnelle
UM5r	Université Mohammed V (in Rabat)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

1 Professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Mohammed V in Rabat – Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse, Problemstellung und Forschungsbeitrag

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist im marokkanischen Hochschulgesetz 01.00 über die Organisation des Hochschulwesens verankert und bildungspolitisch als Auftrag der öffentlichen Universität proklamiert. Das Hochschulgesetz 01.00 hat die „Erst- und Weiterbildung“ an der Spitze der Bildungsaufträge der öffentlichen Universitäten festgesetzt (Hochschulgesetz 01.00, 3 (1)). Praktisch genießt sie weder einen gleichen Stellenwert wie Lehre und Forschung, noch Support als freier Service eines öffentlichen Dienstes auf dem Markt, noch eine Gleichstellung ihrer Abschlüsse mit jenen der grundständigen Lehre. Ihre Bedeutung für die Universität stellt die Grundlage dar für ein aktives Engagement der universitären Akteure, damit die Weiterbildungsaktivität alle nur möglichen Erfolgsfaktoren einer professionellen Handlung erringt und mit dem Organisationsfeld der Universität positiv interagiert. Es lässt sich von daher fragen:

Wie kann die wissenschaftliche Weiterbildung in der öffentlichen Universität einen Übergang von einem marginalen Dasein zu einer professionellen Profilierung ihrer Praxis erringen bzw. an der Profilierung der Universität teilnehmen, gleich wie es die basalen Aufträge der öffentlichen Universität, Lehre und Forschung, in ihrer Weise tun?

Wie in Kapitel (3) über das marokkanische Hochschulsystem noch ausführlich zu zeigen ist, begründet sich die Wahl des Fallbeispiels der Universität Mohammed V in Rabat (kurz UM5r) als Analyseeinheit neben ihrem frühen Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders durch ihre mittlere Position als Anbieter von Weiterbildungen in der marokkanischen Weiterbildungslandschaft.

Die folgende Untersuchung geht aus einer qualitativ motivierten Forschungsperspektive der Frage nach, wie Weiterbildungsakteure der UM5r die professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags verstehen, warum und wie sie sich hier engagieren und welche Aufgaben- und Tätigkeitsfelder die Weiterbildungsaktivität professionell profilieren. Auf der anderen Seite setzt sie sich aus einer organisationstheoretisch informierten Perspektive damit auseinander, wie die institutionelle Implementierung des Weiterbildungsauftrags an der Universität sich organisational gestaltet und inwieweit die Weiterbildungsaktivität Teil des Universitätsbilds innerhalb eines Organisationsfeldes als Anbieter von professioneller Leistung (auch) in der Weiterbildung erlebt wird. Die professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein gesellschaftlicher Prozess. Er umfasst beide Stränge: Die wissenschaftliche Weiterbildung an der UM5r profiliert sich professionell und sie beteiligt sich an der Profilierung der Hochschulen, indem sie sich als Teil ihrer Identität im

Universitäts-Ökosystem konstituiert. Die folgende Studie befasst sich mit diesem Problem anhand dreier Fragenkomplexe:

- Welche Befähigungsstruktur wird der wissenschaftlichen Weiterbildung bildungspolitisch zuteil, wie wird sie hochschulintern koordiniert und aufgrund welcher Markteinführung wird sie auf der Ebene des Organisationsfeldes ausgehandelt?
- Wie stellen sich die universitären Weiterbildungsakteure der Universität (in der Weiterbildung tätige Dozenten bzw. Verwaltungsmitarbeitenden und Hochschuleinrichtungen der Universität) auf die Tätigkeit in der Weiterbildung ein? Wie stimmen sie ihre Handlung in Interaktion mit dem gesellschaftlichen Bedarf ab? Wie bauen sie ihre Teilnehmer- und Aufgabenstruktur aus? Wie fördern sie die Exzellenz (Lehrende/Lernende)? Achten sie auch darauf, die Lernenden als Mitgestalter in ihren Weiterbildungsaktivitäten zu integrieren? Welche nachhaltigen Strukturen und Praktiken etablieren sie, um der zentralen Anforderung gerecht zu werden: durch Weiterbildung Lernen zu ermöglichen und leichter zu machen?
- Durch welche Aufgaben- und Tätigkeitsfelder unterscheidet sich die universitäre Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf dem marokkanischen Weiterbildungsmarkt und wie lässt sich ihr Professionalisierungsprozess rekonstruieren?

Wenn zur Einführung von Weiterbildungsmaßnahmen im Grundschul- und Berufsbildungsbereich zur Weiterqualifizierung von pädagogischem und Verwaltungspersonal, aber auch allgemein im öffentlichen Dienst über die Weiterbildung wissenschaftliche Arbeiten vorhanden sind (vgl. Abschnitt 1.3), liegen m.W. noch keine vor über das Handlungsfeld marokkanischer wissenschaftlicher Weiterbildung – z.B. spezialisierte Veröffentlichungen zur Hochschulforschung. Trotzdem zeichnet sich der Bereich durch seine hohe Dynamik marokkoweit aus (vgl. Cour des Comptes 2018b, S. 6f).

Diese Forschungslücke konstituiert eine Ausgangslage der folgenden Untersuchung. Die Empfehlungen der – interviewten – Weiterbildungsexperten der UM5r zur professionellen Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität stellen, zusammengestellt, eine praktische Roadmap dar. Mit deren Rekonstruktion nimmt sich die folgende Arbeit vor, einen Entwicklungsplan für die wissenschaftliche Weiterbildung auf der Ebene der UM5r nahezulegen, der danach bestrebt ist,

- bei den Experten der UM5 nahegelegte diverse Handlungsansätze zu rekonstruieren. Sie sollen dem Weiterbildungsangebot der Universität die gesuchte Stärke und Zuversichtlichkeit auf dem Weiterbildungsmarkt gewähren und den Sinn von Professionalität und etablierter professioneller Praxis darstellen. Daran kann wahrgenommen werden, welche Handlungsoptionen warum, wie und zu welchem Ende (nicht) angenommen werden können (sollen),
- durch Kontrastierung diverser Erfahrungen innerhalb derselben Struktur (UM5r), gegenüber anderen Anbietern nationalweit aber auch in Anbetracht anderer Erfahrungen Anknüpfungsmöglichkeiten zu „*good practices*“ bewusst zu werden und

- für die Weiterbildungsforschung ein Implementierungsmodell vorzuführen, das die Weiterbildung als Auftrag innerhalb einer öffentlichen Hochschulbildungsorganisation in Marokko durchläuft.

Die Konsultationsphase dieser Studie (Literatur, Experten der Weiterbildung auf Universitäts- und Ministerium-Niveau) deckt das fehlende Interesse auf, das die bildungspolitische einerseits und wissenschaftliche Begleitung andererseits hätten der Weiterbildung im Allgemeinen und der wissenschaftlichen hochschulischen Variante im Besonderen entgegenbringen sollen, um von der Weiterbildungstätigkeit einen Entwicklungsfaktor für die marokkanischen Organisationen im Allgemeinen und die Universitäten im Besonderen zu machen. Da haben die Universitäten marokkoweit – und die UM5 noch am Besonderen aufgrund nämlich ihrer bewährten Beiträge in manchem wissenschaftlichem Feld – die zentrale Rolle zu spielen, Projekte zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu pilotieren. Vor dem Hintergrund, die Institutionalisierung und Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Ebene der öffentlichen Universität UM5r zu hinterfragen, erweist sich eine Feldarbeit durch die Konsultation von Experten der Universität gleich wie die Analyse ihrer Statements im Hinblick auf die hochschulrechtliche Grundlegung der Weiterbildung als aufschlussreich und erkenntnisbringend.

1.2 Begriffliche Annäherung

Wissenschaftliche Weiterbildung

Unter Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Übergangsprozess verstanden, bei dem die universitären Weiterbildungsakteure ihre Dispositionen und Kompetenzen darauf einstellen, Erwartungen, Bedürfnisse und Nachfragen von Professionellen verschiedener Gebiete der beruflichen Praxis unter Marktbedingungen zu bedienen. Das Gebot der Wissenschaftlichkeit kann für die wissenschaftliche Weiterbildung als grundlegend angesehen werden (Reich-Claassen 2020, S. 286f): einmal für ihre Bezeichnung als „wissenschaftliche Weiterbildung“, die sich durch ihre Nähe zu wissenschaftlichen Forschungszentren und die Nutzung deren Ergebnisse unterscheidet bzw. den Zugang dazu erleichtert. Andererseits zeichnet sich die hochschulische Weiterbildung aus durch ihre Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Organisation Universität und damit zur akademischen Profession als berufssoziologische Gruppe. Entsprechend dieser Logik bietet die Definition der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) von 2001 für Weiterbildung einen auch auf andere Kontexte übertragbaren Bedeutungsgehalt. Für die deutsche Weiterbildungsforschung hat sie weder ihre Relevanz noch ihre Fähigkeit verloren, die Weiterbildungstätigkeit zu erfassen und einen

Konsens zu erzielen (vgl. Dollhausen/Lattke 2020, S. 102). Dem deutschen Hintergrund im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung kommt die Bedeutung eines Orientierungspunkts in dieser Studie zu, sowohl was den institutionellen/organisationalen Rahmen als auch auf dem Niveau der Terminologie zur Bezeichnung von Sachverhalten und Bezugsgrößen in der Weiterbildung, stellt doch der Vergleich in der Bildungsforschung einen methodologischen Stellenwert dar. Laut des KMK-Beschlusses von 2001 bedeutet die wissenschaftliche Weiterbildung:

die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus (KMK 2001, S. 2, zitiert nach Dollhausen/Lattke 2020, S. 102f).

Für den marokkanischen Kontext sprechen die (befragten) Weiterbildungsakteure der UM5r über die Weiter-Bildung (*formation continue*), ohne Zusatz. Im Sprachgebrauch kommt ab und zu noch die Bezeichnung „*formation en cours d'emploi*“ (Dyane 2012, S. 146). In der Literatur kommt kontextbezogen die Bezeichnung „*universitaire*“ hinzu, nämlich mit der Betrachtung der Weiterbildung als Teil beruflicher Fortbildung auf Hochschulniveau. Parallelitäten zu diesem Gebrauch befinden sich auch in der französischen Tradition (vgl. Denantes 2006, S. 15). In der deutschen Forschungslandschaft hat sich der Begriff „*wissenschaftliche Weiterbildung*“ gegenüber anderen Begriffen wie „*Hochschulweiterbildung*“ oder „*universitäre Weiterbildung*“ mehr und mehr durchsetzen können (Salland/Siegmund 2018, S. 126). In dieser Arbeit werden die Begriffe Hochschulweiterbildung, universitäre Weiterbildung und wissenschaftliche Weiterbildung synonym gebraucht. Für eine deutschsprachige Leserschaft ist es deshalb ansprechender, über den marokkanischen hochschulischen Weiterbildungskontext in einer – ihr – vertrauten Sprache zu berichten. Der Begründung des Zusatzes „wissenschaftlich“ im deutschen Modell wird mehr Plausibilität zuteil. Außer der orts-, inhalts- oder themenbezogenen Begründung, kommen zunehmend in den Blick überwiegend Hochschulabsolventen und Führungskräfte als die wichtigsten Zielgruppen der hochschulischen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 125). Nichtsdestotrotz besteht Interpretationsbedarf weiter wegen Unschärfe der Begriffskonturen (vgl. Jütte/Bade-Becker 2018, S. 822). Den begründen nicht zuletzt signifikante Ausgründungen, die die Universitäten mit den Erfahrungen im Bereich der Weiterbildung machen. Der wichtigste Bestimmungsfaktor, was unter wissenschaftlicher Weiterbildung zu verstehen ist, verschiebt sich für die Erfahrung der UM5r zunehmend. Sie zeichnet sich durch ein sich erweiterndes Spektrum von Bildungsangeboten aus. Die Universität erlebt diesen Wandel und justiert die Angebotskonzeption entsprechend. Es werden eine systematischere Zielgruppenorientierung, weitgefaste Aufgabenbereiche, aber auch multiple Anwendungsfelder in der Weiterbildung

auf universitärer Ebene identifiziert. Einerseits besteht eine Reihe von Diplom-Angeboten, die mit interessierten sozioökonomischen Partnern definiert werden. Andererseits organisieren Hochschuleinrichtungen Weiterbildungs-Veranstaltungen im Non-Degree-Bereich zu Nutzen von Unternehmen, Einzelpersonen und anderen öffentlichen und privaten Organisationen. Sie übernehmen ebenfalls Expertise- und Beratungs-Aufträge, organisieren Ausbildungen in modernen Sprachen und sonstigen Aktivitäten und Veranstaltungen zur Entwicklung des Zentrums der Universität und ihrer Partner.¹

Profilierung und Profilbildung

Die Profilbildung von Hochschuleinrichtungen knüpft an der Differenzierung von Hochschulsystemen an (Bleiklie et al. 2017a, S. 5f). Auch die Ausweitung und Spezifizierung der Tätigkeitsbereiche und/oder die Vielfalt der Hochschulangebote und -typen unterliegen zunehmend vertikalen (internationalen) Rankings. Aktivitäten der Third-Mission (vgl. Abschnitt 2.2.1) – einschließlich der Weiterbildung – und sogar Lehraktivitäten sind der Konkurrenz der Forschung ausgesetzt (Wolter 2005, S. 99). Ulrich Teichler setzt für eine Profilbildung von Hochschulen voraus, dass es ein gewisses Maß an horizontaler Besonderheit bestehen muss, das mit vertikalen Klassifikationen verbunden werden kann, dass die Merkmale, die das Profil bestimmen, für die gesamte Hochschule oder zumindest überwiegend gelten und dass diese Eigenschaften sich auch in der Leistung der Hochschule widerspiegeln müssen (Teichler 2002, zitiert nach Wolter 2005, S. 102). Volumen von Angeboten der Weiterbildung und weitestgehend professionalisierend ausgeprägte Angebote des Erstausbildungsbereichs der UM5r selber profilieren die Universität in ihrem Umfeld als Anbieterin von Services der Weiterbildung (vgl. Abschnitt 3.3). Eine Profilbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung setzt sich um: professionell durch Expansion und Diversität deren Aufgabenfelder (vgl. Weber 2014, S. 24), organisational wenn sie Selbstverständnis und Identität (Profil) der Hochschule ausprägt (Wolter 2005, S. 94) und wissenschaftlich, wenn sie durch eine reflexive Zuwendung zur Transparenz, Verortung und Systematisierung ihrer Fragen beiträgt (Jütte et al. 2017, S. 86).

1.3 Forschungsstand zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Marokko

Selbst mit der fortgeschrittenen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in manchem europäischem Land, kommen wissenschaftliche Beiträge nicht umhin, die Wichtigkeit von und den Entwicklungsbedarf an wissenschaftlicher Begleitung der Hochschulweiterbildung hervorzuheben und zur Stärkung der Disziplin auf Hochschulebene

1. <http://www.um5.ac.ma/um5/formation-continue-diplomante>; <http://www.um5.ac.ma/um5/formation-continue-qualifiante> Stand: 19.07.2020.

aufzurufen (Jütte et al. 2011, S. 14; Kondratjuk et al. 2020, S. 11-13). Die Konsultationsphase dieser Arbeit hatte einen offensichtlichen Bedarf an einer etablierten Weiterbildungstätigkeit im marokkanischen öffentlichen Dienst nur bestätigt. Das gleiche Defizit an wissenschaftlicher Reflexion über die Praxis ergaben auf der Ebene der Universität die Interviews der vorliegenden Studie. Es bestätigten später auch die empirischen Ergebnisse im Nachhinein wie auch der Forschungsstand über die marokkanische wissenschaftliche Weiterbildung im Besonderen. Der offensichtliche Mangel auf wissenschaftlicher (akademische Literatur), institutioneller (bildungspolitisch) bzw. organisationaler Ebene (Dokumentierung und Protokollierung der eigenen Erfahrungen einzelner Hochschulen) wirkte sich für die vorliegende Arbeit auch auf die Methodenwahl aus. Er begründete den Rekurs auf Feldarbeit – hier durch leitfadengestützte Experteninterviews (vgl. Teilkapitel 4.2). Der Wissens- und Forschungsstand zur Weiterbildung in öffentlichen Universitäten und allgemein in der marokkanischen Forschungslandschaft weist im Vergleich zu dem auf den anderen Bildungsbereichen (Vorschul-, Schul-, professioneller Bildungs- und Non-formaler Bildungsbereich) offensichtliche Lücken auf. Mindestens könnte der Mangel auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass es sich um folgendes handelt:

- Die wissenschaftliche Weiterbildung ist zwar ein gesetzlich anerkanntes und institutionell gerahmtes, jedoch ein relativ neues Gebiet universitärer Handlung. Sie wird schon an der UM5r nicht gleich in ihren einzelnen Hochschulen vertreten.
- Außer den ausgeschriebenen Bildungsangeboten, z.B. auf der Webseite der UM5r, sind quantitative Daten über die wissenschaftliche Weiterbildung schwer ausfindig. Die komplexe Frage vertrauenswürdiger *und* zugänglicher Daten ist für das marokkanische Hochschulsystem keine neue Entdeckung (El Masslout 1999, S. 26). In interessierten Studien basieren die Bewerter ihre Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Weiterbildung auf hochschulischer Ebene auf Schätzungen aufgrund der (nicht) vorhandenen Daten (vgl. Cour des Comptes 2018b, S. 8).
- Die wissenschaftliche Weiterbildung im Allgemeinen und auf der UM5r im Besonderen macht – entsprechend den herangezogenen Quellen – keinen Forschungsgegenstand in universitären Abschlussarbeiten. Sie scheint noch keine „kritische Masse“ – mindestens im quantitativen Sinne – darzustellen.
- Von Marokkanern geschriebene Beiträge zur Weiterbildung, besonders im Hinblick auf die Entwicklung von Diensten des öffentlichen Sektors, kennzeichnet eine theoretische Rahmung ihrer Arbeiten, wo sich marokkanische Referenzen schwer ausfindig machen lassen. Andererseits wird auf die gleichen institutionell-strukturellen Defizite hingewiesen: Es handelt sich nämlich um einen Mangel an einem Handlungs- und Implementierungsschema für die Weiterbildung, um die Abwesenheit eines spezifischen institutionellen und finanziellen Rahmens und um Unzulänglichkeiten bei Gestaltung und Management des Weiterbildungsbereichs (vgl. Belachkar 2018; Dyane 2012; El Feh 2016; Fakhour 2018; Ryahi 2014).

1.4 Zielsetzung der Studie und Aufbau der Arbeit

Die deutsche Forschungslandschaft im Gebiet wissenschaftlicher Weiterbildung ist reich an internationalen Studien (Schaepper et al. 2006; Hanft/Knust 2007; Slowey/Schuetze 2012; Wolter/Banscherus 2016; Cendon et al. 2016). Die Vergleichsländer und -regionen sind hier kaum (nichteuropäische) Südländer. Diese Lage mag auf etliche Gründe zurückgeführt werden. Darunter bestehen nicht zuletzt das Problem zugänglicher Daten, das mit dem geschichtlichen Erbe in diesen Ländern verbundene Sprachproblem, ein weniger institutionalisiertes Interesse (Förderquellen) und ein zwar aufwendiger und doch nicht vielversprechender Vergleichsertrag. Der angedeutete Reichtum deutscher Studien im Bildungsbereich beruht ebenfalls auf eine international bewährte Expertise. Das gilt auch für die Weiterbildungsforschung, wobei unter Expertise nicht nur wissenschaftliche Texte verstanden werden, sondern auch Projekte, Initiativen und Erfahrungen. Dieser Hintergrund stellt für die vorliegende Studie eine wertvolle Orientierungsquelle beim Erfassen immer bedeutender globaler Wandlungsprozesse auf dem Bildungsgebiet in anderen Kontexten, wie der marokkanische, obwohl oder gerade weil hier die Erfahrung mit der organisationalen Institutionalisierung der Weiterbildung auf Hochschulebene eine relativ junge Geschichte aufweist. Wie ihr Aufbau im Folgenden zeigt, erzielt es die vorliegende Studie, ein detailliertes Schema über den Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung (an) einer marokkanischen Universität vorzulegen, wie sie die eigenen Experten der Universität sehen:

In den Kapiteln (2-4) wird der theoretische Hintergrund der Studie aufgespannt. Kapitel 2 ist in zwei Teile gegliedert. Das erste Teilkapitel (2.1) greift den Professionalisierungs-Diskurs auf. Anknüpfend an der wissenschaftlichen Diskussion über Professionalität und Professionalisierung hebt es das Besondere an der professionellen Profilierung des Weiterbildungsauftrags (2.1.1) hervor. Während Professionalität einen Entwicklungsstand berichtet, ist Professionalisierung ein Prozess von Qualifizierung, bei dem Lernen und Wissen zunehmende Bedeutung erlangen (2.1.2). Beide Prozesse nehmen in den Daten die Gestalt von Modellen (2.1.3) und werden in einem Schema zur globalen Organisationsentwicklung gedacht. Eine Auseinandersetzung mit den wichtigsten Schwerpunkten in den Daten der vorliegenden Studie begründet in Abschnitt (2.1.4) die eigenentwickelte Konfiguration zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r. Teilkapitel (2.2) fasst den organisationstheoretischen Bezug in den Blick, um den Institutionalisierungs- und Verankerungsprozess der Weiterbildung an der UM5r zu erfassen. Hochschulen haben seit geraumer Zeit einen besonderen Gegenstand der Organisationsforschung konstituiert. Die Hochschulforschung wird zunehmend aus der Organisationsperspektive erfasst (2.2.1). Neoinstitutionalismus- (2.2.2) oder Governance-

Ansätze (2.2.3) bieten für die erziehungswissenschaftliche Perspektive ergiebige Zugriffsmöglichkeiten zur Auseinandersetzung mit ihrem genuinen Gegenstand: nämlich das Ermöglichen von Lernen.

Kapitel (3) bietet einerseits (3.1) den gesellschaftlichen und bildungspolitischen und andererseits (3.2) den institutionell-organisationalen Hintergrund an, aus denen heraus der Verankerungsprozess der Weiterbildung an der UM5r erfolgt. Sie präsentieren das allgemeine Bildungssystem und die Universität Mohammed V im Besonderen. Deren Beteiligung an der marokkanischen Weiterbildungslandschaft macht den Gegenstand der qualitativ ausgerichteten Fallstudie aus. Wissend, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an der UM5r weder die fortgeschrittenste noch die am rückständigsten ist auf nationaler Ebene, stellt sie in mancher Hinsicht einen repräsentativen Studienfall für den Weiterbildungsbestand in öffentlichen Hochschulen Marokkos dar. Kapitel (4) befasst sich mit der Schilderung des methodologischen und methodischen Zugangs, der der Studie zugrunde liegt. Forschungsmodell (4.1.1) und Auswertungsmethode (4.1.2) bauen auf den Forschungsstil der Grounded Theory (GT). Dafür gründen Datenerhebung und Feldzugang auf die Methode der Experteninterviews (4.2). Weiterbildungsexperten an der UM5r sind in dieser Studie sowohl Dozenten als auch Verwaltungsmitarbeitende; letztere weiter noch auf Universitäts- und Hochschulen-Ebene. Daneben bezieht diese Studie auch die Analyse von Dokumenten zur Bedeutung der Weiterbildung auf universitärer Ebene ein (4.3).

Kapitel (5) befasst sich in drei Teilkapiteln mit den Ergebnissen des empirischen Teils. Laut dem Kategoriensystem der GT stellen sie in dieser Arbeit die drei Hauptkategorien zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r dar. Teilkapitel (5.1) nimmt die institutionelle Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick. Die Reform des Bildungssystems in Marokko im Jahr (1999-2000)² brachte für das Hochschulbildungswesen neue institutionelle Rahmenbedingungen (Hochschulgesetz 01.00) und für die wissenschaftliche Weiterbildung eine gesetzliche Verankerung als organisationaler Auftrag der Universität. Teilkapitel (5.2) widmet sich dem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der Weiterbildungsauftrag unterliegt individuellen, organisationalen und bildungspolitischen Logiken. Engagement drückt in den Äußerungen der Weiterbildungsexperten der UM5r, über die persönliche Involvierung hinaus, die Erwartung aus, weitere qualifizierte engagierte Akteure für das Projekt der Weiterbildung zu gewinnen. Teilkapitel (5.3) greift die Leistungserbringung der Weiterbildungsexperten in der Weiterbildung an der UM5r auf, hier Performanz genannt. Seine fünf Abschnitte nehmen den Professionalitäts- und Professionalisierungsprozess der Weiterbildung an der UM5r in den

2. Das Hochschulgesetz 01.00 ist 05/2000 verabschiedet worden. Die Beauftragung der COSEF damit erfolgte schon 1999 (vgl. Kouhlani/Ennaji 2012, S. 5), von daher beide Daten angegeben.

Blick. In ihrem Ringen um Anerkennung suchen die universitären Akteure nachhaltig danach, sich durch marktfähige Angebote zu positionieren (5.3.1). Sie streben danach, Ansätze einer professionellen Profilierung der Hochschulweiterbildung durch die Überwindung einer abwartenden Angebotsorientierung und durch die Hervorhebung der Sonderstellung der Weiterbildung im Wissenschaftssystem und im Organisationsfeld durchzusetzen (5.3.2). Besonderen Wert legen sie auf eine pädagogische Leistung mit ausgeprägter Adressaten-, Praxis- und Interaktionsorientierung (5.3.3). Eine Marktorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung befindet sich im Wandel. Gleich wie sie eine rege Aktivität aufweist (5.3.4), eröffnet sie der öffentlichen Hochschulweiterbildung Perspektiven professioneller Profilierung (5.3.5).

Der letzte vierte Teil ist dem Fazit gewidmet. Kapitel (6) fasst die Ergebnisse der empirischen Studie aus. Kapitel (7) weist auf Desiderata und Entwicklungspfade hin, die in zukünftigen Studien sowohl methodisch als auch gegenstandsbezogen für eine fortgeschrittene professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ertragsversprechend sind.

I. Theoretischer Rahmen

2 Professionalisierungs- und Institutionalisierungsdiskurse, eine theoretische Ausdeutung

Der Forschungsgegenstand „wissenschaftliche Weiterbildung“ weist ein zunehmend plurales Themenspektrum (Walber/Meyer 2020, S. 154) gleich wie multidisziplinäres Interesse auf (Reich-Claassen 2020, S. 283). Hier differenziert sich die deutsche Forschungslandschaft durch ihre reiche qualitative und quantitative Ergiebigkeit an organisationstheoretisch orientierten Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsstudien aus (Dollhausen et al. 2010, S. 15). Anforderungen von Professionalisierung und Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung variieren je nach Entwicklungsstand des Weiterbildungsauftrags innerhalb der Organisation Universität und Entwicklungsbedarfe der einzelnen Weiterbildungsakteure (vgl. Schäßter/Schicke 2012, S. 170f). Entwicklungsanforderungen des Weiterbildungsbereichs an öffentlichen Hochschulen gerecht zu werden, ist nicht nur in den Anfangs-, sondern auch in den fortgeschrittenen Phasen für die universitären Weiterbildungsakteure gerechtfertigt (Egetenmeyer/Käpplinger 2011).

Im Falle der UM5r bedürfen beide Ansprüche, Professionalisierung und Institutionalisierung, jedoch der Strukturierung, liegt doch die Weiterbildung als Projekt der Organisation UM5r in den Aufbauphasen. Beide Prozesse werden hier zweitens, aus einem erziehungswissenschaftlich motivierten Standpunkt herangezogen. Sie werden nämlich als pädagogische Phänomene innerhalb einer Bildungs-Organisation betrachtet. Besonders sollte der Bezug zu theoretischen Rahmenbedingungen bei der Behandlung von Bildungsfragen durch das Prinzip geleitet werden: Lernen organisational zu ermöglichen (Meisel/Sgodda 2018, S. 1457). Die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der öffentlichen Universität macht Teil eines Handlungsmodus laut einem paradigmatischen Wechsel aus. Er erzielt es, die ökonomische Kompetenz öffentlicher Organisationen zu stärken (Hüther/Krücken 2016, S. 172). Auf einem konkurrierenden Markt versuchen nun universitäre Weiterbildungsakteur_innen, für Services eines öffentlichen Dienstes eine Passung zu finden, damit sie zu vertrauten Experten bzw. damit die eigenen Hochschulen zum vertrauten Konsultations- und Beratungszentrum sich bewähren können. Während Professionalisierung eher individuell ausgeprägt ist, gilt die Institutionalisierung der organisationalen Ebene. Vor dem Hintergrund, dass Organisationen – sprich öffentliche Universitäten – nicht an Chancen mangeln sollten, Professionalisierungsvorsätze einzelner Individuen und Hochschuleinrichtungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem institutionellen Rahmen zu entfalten, setzt sich der theoretische Rahmen dieser Studie damit auseinander, wie beide Prozesse aufeinander abzustimmen sind.

2.1 Der Professionalisierungs-Diskurs in der Weiterbildungsforschung. Erster theoretischer Zugriff

2.1.1 Professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags

Professionalisierung: Diskurs und Praktiken auf dem Hochschulgebiet im internationalen Vergleich

Konzept und Praxis einer beruflichen Ausrichtung hochschulischer Bildungsangebote sind nicht neuen Datums. Auf dem Feld von Erwachsenen- und Weiterbildung besteht wenig Konsens über eine gemeinsame Abgrenzung des Professionalisierungsbegriffs (Jütte et al. 2011, S. 7). Das begründet zum Teil die unterschiedlichen Begriffsverwendungen in Verbindung mit der akademischen Professionalisierung für einen heterogenen Bereich (Kraft 2018, S. 1109; Schüßler/Egetenmeyer 2018, S. 1072). Zu einem allgemein verbreiteten Verständnis von Professionen gehören traditionellerweise (Wissens-) Macht, das Genießen von Privilegien aber auch Zugangsvoraussetzungen und Standesvertretungen. Professionen weisen einen (akademischen) Wissensbestand auf, den andere nicht teilen, aufgrund dem Professionelle autonom mit wenig Aufsicht arbeiten (vgl. Kolsaker 2014, S. 131). Hauptsächlich wird Professionalisierung mit dem Idealtypus traditioneller liberaler Professionen assoziiert (Jütte et al. 2011, S. 7). Für Stichweh „entstanden die Professionen zusammen mit den Universitäten und sie waren für diese konstitutiv“ (Stichweh 2005, zitiert nach Schicke 2012, S. 39). Für Schicke unterliegen die Begriffe Beruf und Beruflichkeit verschiedenen gesellschaftlichen Wandlungen. Deshalb ist es schwer, über die Berufskonzeption zu sprechen, ohne den sozialen und damit geschichtlichen Entstehungshintergrund des Begriffs zu berücksichtigen. „Die Verberuflichung ist also ein sehr altes Muster des sozialen Wandels“ (ebd., S. 174). Die drei historisch aufeinander folgenden Formen der ständischen, der industrialisierten und der Dienstleistungsgesellschaft haben jeweils die Bildung von Berufs- und Beruflichkeitskonzeptionen geprägt. Die entstehenden Konzeptionen lösen weniger die älteren ab als dass sie zur Generierung erweiterter Sinnzusammenhänge beitragen. Hauptkennzeichen der Moderne ist die Autonomisierung der Berufe und die Konstitution des Individualberufs (ebd., S. 173).

Für Richard Wittorski spiegelt der Professionalisierungs-Diskurs in der Erfahrung angelsächsischer und amerikanischer Modelle den Bedarf der liberalen Professionen wider, eine Rhetorik in Bezug zu deren Marktbeitrag zu entwickeln, um sich eine Position auf diesem Markt zu sichern. In zentralgeleiteten Systemen wie das französische dagegen wäre der Professionalisierungsschub als Versuch zu interpretieren, sich gegenüber der staatlichen

Autorität zu behaupten (vgl. Wittorski 2012). Im Kontext von Entwicklungsländern, nämlich Marokko, hat die instrumentelle Rhetorik Vorrang. Bildungsangebote hätten sich an gesellschaftlichen Erwartungen anzugleichen, um (Arbeits-) Marktbedürfnisse zu befriedigen und gesellschaftlich die Erhöhung der Beschäftigungs-Chancen zu favorisieren.

Professionalisierung auf der Ebene der Hochschulbildung wird in Zusammenhang gebracht mit der Einführung professioneller Profile, Praktiken und Diskurse (vgl. Doray/Manifet 2017). Auf universitärem Niveau macht Professionalisierung ihren Eintritt in die wissenschaftliche Debatte maßgeblich mit der Einführung von Reformpolitiken globaler Prägung. Für (West-) Europa gewannen sie besonders infolge der Bologna-Nachfolgekonferenzen progressiv an Bedeutung und Ausbreitung (Schüßler/Egetenmeyer 2018, S. 1077). Das Thema Professionalisierung erlebt sowohl in der Ausbildung als auch auf wissenschaftlicher Ebene zunehmendes Interesse (Gieseke 2018, S. 1051). Der Professionalisierungs-Diskurs auf Hochschul-Ebene ruft ebenfalls identitäre Fragestellungen hervor. Mit Professionalisierung werden diesseits der technischen Seite Selbstverständnis, Aufgabenbereiche und Dispositionen des pädagogischen Akteurs in der öffentlichen Universität neugedacht und redefiniert (Manifet 2012).

Doray und Manifet (2017) hinterfragen die Professionalisierung der Universitäten aufgrund deren Lehraktivitäten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ihre Analyse deckt auf, wie Hochschulen progressiv zum Ort beruflicher – im französischen Sprachgebrauch ‚professioneller‘ – Weiterbildungen gemäß zwei singulären Entwicklungspfaden werden. Beide Autoren untersuchen diesen Übergang („Verschiebung“) im Vergleich zwischen Universitäten in Frankreich und Quebec. Im Quebec geschieht es ausgehend von einer ausdrücklich politischen Erwartung. Das heißt die Integration von Erwachsenen in die universitären Bildungsprogramme hat früh in der modernen Geschichte Quebecs angefangen und unterliegt deshalb einer „endogenen“ Logik. Die Universität wird als konsultierter, gesuchter Mitakteur im Entscheidungsprozess der Professionalisierung universitärer Studiengänge miteinbezogen (ebd., S. 144). In Frankreich bleibt der Auftrag aus geschichtlichen und bildungspolitischen Gründen offen. Damit sind die Bedingungen einer „exogenen“ Charakteristik geschaffen. Durch die Integration des Systems der beruflichen Weiterbildung auf universitärer Ebene bei Behalten seiner berufsbezogenen Systemlogik kommen die französischen Universitäten vor als Anbieter unter anderen auf einem Markt (Manifet 2012, S. 186). Der Hinweis wird damit der Universität gegeben zum – eigen zu verantwortenden – Auftreten auf einen freien Markt.

Formen der „Verberuflichung“ der Universität diskutieren Doray und Manifet (2017) im Hinblick auf (a) die Einführung managerieller Profile, Praktiken und Diskurse in der Verwaltung von Hochschuleinrichtungen, (b) die Orientierung der Studierenden zu

beruflichen Ausbildungen, (c) den Aufbau eines Bildungsangebots innerhalb der Universitäten in Verbindung mit beruflichen Profilen und auf (d) die Einbindung von universitären Programmen zur Vorbereitung auf die Beschäftigung, bspw. Praktika, um die berufliche Integration von Absolventen zu fördern (ebd., S. 140). Professionalisierung rückt dann in den Blick eine neue Aufgabe der akademischen Welt durch Einstellung ihrer bisherigen Tätigkeitsfelder, bzw. Teile davon auf Erwartungen des Beschäftigungsmarktes. Diese Veränderungstrends problematisieren Severing und Teichler (2013) für Deutschland von der anderen Seite her. Die akademische Bildung wage sich immerwährend auf die (für den deutschen Kontext) traditionellen Bereiche der Berufsbildung hinein. Damit wird bei den Schulabsolventen ein Attraktionseffekt zugunsten akademischer Bildung bewirkt. Die Autoren weisen auf eine Verwischung der Grenzen („Durchlässigkeit“) zwischen beiden Welten hin, die durch einen Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge schon ansetzt und mit dem Risiko verbunden ist, dass „die berufliche Bildung im Zuge der Hochschulexpansion marginalisiert“ (Severing/Teichler 2013, S. 8) werden könnte. Für sie versprechen erst „ein hohes Maß der Durchlässigkeit und eine gewisse Überschneidungszone im Charakter der Ausbildungsangebote und der damit verbundenen Berufschancen“ ein sinnvolles Nebeneinander von beiden Welten zu schaffen (ebd., S. 15).

Obwohl entgegengesetzt, vereint beide Positionen die Feststellung einer Überlappung („Verschiebung“ im französisch-kanadischen Modell, „Durchlässigkeit“ im deutschen) von traditionell getrennten Gebieten. Wird in beiden Positionen besonders der funktionale Charakter der Professionalisierung hervorgehoben, so weist der Professionalisierungsdiskurs in der angelsächsischen und damit auch in der deutschen Forschungstradition die Hervorhebung einer identitären Dimension auf. In derselben Linie argumentiert auch Richard Wittorski, wenn er zwischen professioneller und professionalisierender Qualifikation im universitären Bereich unterscheidet (Wittorski 2012). Er deutet darauf hin, wie im sozialen Gebrauch dem Begriff Professionalisierung mindestens drei Sinne attribuiert werden. *Zuerst* bezeichnet er eine Handlung, die aus einem sich als Profession definierten sozialen Professionscorps heraus erfolgt bzw. darauf aspiriert. Ein *zweiter* Sinn entspringt der Organisationsforschung und zielt auf die Effizienzsteigerung und Flexibilitätsentwicklung von Personen im Beruf. Ein *dritter* Gebrauch ist besonders im Bildungsbereich üblich. Er basiert, laut Wittorski, auf einem Zusammenfügen beruflicher Praxis und wissenschaftlicher Reflexion darüber. Letztere kommt in Erfüllung durch verschiedene Formen: Praktika und begleitende Reflexion der Praxis, Aktionsforschung, Tutorat oder Bewertungsmaßnahmen als nämlich sich ergänzende Ausbildungskomponenten. Diesen Formen liegen tendenziell immer mehr Standardisierungen bzw. Formalisierungen zugrunde. Während eine professionelle Bildung ihre Zielgruppen zu „den Werkzeugen, Methoden, brauchbaren Techniken (bildet, um in konkreten Situationen, H.F.) zu handeln“, ist es einer

professionalisierenden Bildung eigen, zusätzlich das professionelle Handeln mit dem Ziel einer identitären Konstruktion zu versehen. Sie agiert in Bezug zu einer sozialen Dimension, nämlich zur Etablierung eines Verhältnisses zur kollektiven Identität (vgl. ebd.).

Die Bedeutung des identitären Hinweises für die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem Professionalisierungsprozess ist ausschlaggebend, gehört doch der universitäre Weiterbildungsakteur schon zu einer Professionsgruppe. Diese soziale Zugehörigkeit schließt eine permanente Angleichung an Anforderungen von Professionalität und Professionalisierung eher ein als aus. Professionalisierung wird zur persönlichen gleich wie zur organisationalen Forderung durch die Suche nach und institutionelle Etablierung von Instrumenten zur Förderung der Professionalität der Weiterbildungsakteure (Egetenmeyer/Käpplinger 2011, S. 25).

Ein nachhaltiger Qualifizierungsprozess, Aufbau einer situativen Kompetenz und eine funktionalistischere Ausprägung

Professionalisierung gibt eher den Sinn eines Werdens. Das macht, dass es sich dabei um einen komplexen Prozess handelt. Professionalisierung kann als Einstellungsprozess angesehen werden. Es kommt zum Ausdruck durch die bewusste Suche nach guter Leistung. Sie kann anfangs durch ein generisches Verständnis von Leistung ausgeprägt sein. Daran schließt aber die Bereitschaft an, Neues zu entdecken, das Bekannte auszuweiten und Mängel nachzuholen. In diesem Sinne ist Professionalisierung ein Erwerbs- und ein Lernprozess. Dem ist nur schwer, Schranken zu setzen, in der zeitlichen Progression gleich wie in den erschlossenen Tätigkeitsfeldern. Die zu bewährenden Kompetenzen in den verschiedenen Handlungs- und Interventions-Situationen unterliegen nicht nur einer Prüfung, sondern auch der laufenden Aktualisierung je nach Bedarf in der betroffenen Situation. Professionalisierung wird zum Differenzierungsprozess, wenn sie durch reflexive Momente systematisch begleitet wird. Reflexion schließt individuelle und kollektive, organisationale und wissenschaftliche Arbeiten ein, die kurz unter Kreativität subsumiert werden können.

Diesem Verständnis nach differenzieren sich Professionalisierungsprozesse in der Weiterbildung durch den Aufbau einer situativen Kompetenz bei den Professionals des Weiterbildungsbereichs aus. Diese erwachse nämlich der Fähigkeit, „breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet, in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können“ (Tietgens 1988, zitiert nach Egetenmeyer/Käpplinger, 2012, S. 24f). Während Professionalität im Allgemeinen mit der Mobilisierung adäquaten Wissens zum Verstehen

und Handeln in einer konkreten Situation Gestalt nimmt, könnte Professionalisierung im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung, in Anlehnung an der Begriffsbestimmung von Tietgens den Erwerbs- und Konstruktionsprozess dieser Kompetenzen ausdrücken, mit dem Ziel, auf dem Organisationsfeld als vertrauenswürdiger aktiver Weiterbildungsakteur aufzutreten bzw. Professionelle der Praxis zur Professionalität befähigen zu können.

Bei diesem Erwerbs- bzw. Konstruktionsprozess interagieren institutionell-strukturelle, gesellschaftlich-formale gleich wie persönlich-subjektive Faktoren. Für den letzteren Faktor liefert besonders die Biographie-Forschung bedeutende Befunde. Benz-Gydat (2017, S. 39) situiert den ansetzenden Professionalisierungsprozess im Vorfeld der beruflichen Handlung, wenn sie, aus Biographie-orientierter Perspektive, die Entscheidung zum Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung als Vorstufe der Qualifizierung zum Einstieg in Berufen der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Mit dem Berufseinstieg weitet sich die Professionalisierung dann in Wechselbeziehung zwischen professioneller Sozialisation, beruflicher Praxis und systematischer Fortbildung. Neben der akademischen Qualifizierung und der institutionellen und beruflichen Sozialisation sind darüber hinaus die Nähe der Disziplin zur Wissenschaft und Beteiligung am Aufbau interdisziplinären Wissens zusätzliche Indikatoren für die Professionalisierung des Weiterbildungsbereichs anzusehen (vgl. Gieseke 2018, S. 1056). Schüssler und Egetenmeyer legen höheren Wert auf die wissenschaftliche Produktion. Sie setzen auf die wissenschaftliche Spezialität und bedingen für den Professionalisierungs- bzw. Professionalitäts-Prozess „die subjektive Auseinandersetzung in Form von Reflexionen wissenschaftlicher Inhalte und akademischen Wissens, von Praxisbeobachtungen und eigenen Praxiserlebnissen und -erfahrungen sowie das Hinwachsen in ein akademisches Feld“ (Schüssler/Egetenmeyer 2018, S. 1073) mit.

Während Professionalität einen fortgeschrittenen Zustand in der Leistung widerspiegelt oder mindestens konnotiert, weist Professionalisierung auf den Weg dazu hin und bezieht den Aneignungsprozess von Merkmalen von Professionalität als hochstandardisierte Leistung allgemein und in Bezug zu Professionen im Besonderen mit ein (Egetenmeyer/Käpplinger 2011, S. 25). Hiermit bezeichnet die Professionalisierung eine soziale Dimension in Richtung etablierter Professionen, wie sie traditionelle akademische Berufe aufweisen. Neben dem Streben nach einer Institutionalisierung der beruflichen Einstellung im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich besonders in den 1960er Jahren, ist dem deutschen Professionalisierungs-Diskurs auch die Bestrebung abzulesen, auf akademischer Ebene der Erwachsenen- und Weiterbildung Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin abzugewinnen und auf gesellschaftlicher Praxis den Weiterbildungsakteur mit pluralen Kompetenzen zu differenzieren (Gieseke 2018, S. 1054). Damit diese anspruchsvollen Standards nicht beeinträchtigt werden, weisen die Professionen hohe Leistung auf und

trachten danach, ihre Handlung mit Garantien zu versehen, um weniger Aufsicht zu unterliegen. Fälle kommen hier auch ins Erwägen, wo Interventionen von Professionellen scheitern können und wo Kompetenz zur Konfliktbearbeitung bzw. -lösung vorausgesetzt wird. Die Handlungen sollten klar festgelegten professionellen Kriterien unterliegen, um weder die eigene Praxis noch den (eigenen) Ruf (in) der Fachcommunity der Diskreditierung auszusetzen. Das macht, dass Standardisierungen und Bürokratisierungen – ohne ausgeschlossen zu sein – sich bei Professionellen nur schwer durchschlagen.

Das Verständnis von Professionen in der späten Moderne spiegelt eher ein immer individualistisch ausgeprägtes Funktionssystem als das Berufsethos einer kompakten Gruppe wider (vgl. Walber/Meyer 2020, S. 156). Professionalität und Professionalisierung in Bezug zum in die wissenschaftliche Weiterbildung engagierten universitären (individuellen und organisationalen) Akteur grenzen sich ab durch das Erzielen höher Leistungen. Professionalität und Professionalisierung rücken in den Blick die Konstruktion, Aufrechterhaltung und Stärkung der Fähigkeit, Interpretations- und Handlungsmuster situationsbezogen hervorzubringen bzw. dazu zu befähigen. Professionelle unterscheiden sich durch ihre Adaptions- und Assimilationsfähigkeit. In unterschiedlichen Kontexten passen sie ihre Kompetenzen an den jeweiligen Situationen an. Gleichzeitig überzeugen sie die Nachfrager vom Nutzen ihrer Dienstleistungen aufgrund ihrer Zukunfts- und Innovationsausrichtung.

Mit Blick auf Marokko, machen kleine und mittlere Unternehmen (KMU) den überwiegenden Teil des marokkanischen Wirtschaftsgefüges aus (Fahssis 2015, S. 401). Die Weiterbildung ihres Personals stellt eine unerlässliche, eher defensive Haltung und Überlebensstrategie dar besonders gegenüber hochstrukturierter aktiver Konkurrenz. Der Rekurs auf das wissenschaftliche Wissen bleibt jedoch strategischen Entscheidungen aber auch Kontexten vorenthalten, die für diese Art von Beweisen empfänglich sind (Gauthier 2009, S. 635). In der Tat bleibt der Bezug marokkanischer kleiner wirtschaftlicher Entitäten zur Weiterbildung überwiegend sporadisch geprägt. In ihrer Studie deckt Dyane (2012, S. 190f) auf, wie das befürchtete Ungleichgewicht zwischen finanziellem Aufwand und nicht eintreffendem Return on Investment in die Human Ressourcen maßgeblich das organisationale Weiterbildungsverhalten der – ihrerseits untersuchten – marokkanischen Unternehmen beeinflusst. In ihrem Sample stellt sie fest, dass fast $\frac{3}{4}$ der untersuchten Unternehmen ihre Weiterbildungen extramural vollziehen, wobei die Unternehmen das Führungspersonal und/oder gezielte und spezifische Trainings für technische Posten hauptsächlich erzielen (ebd., S. 182). In diesem Sample kommt den öffentlichen Einrichtungen allen zusammen – inkl. der Universitäten – ein Anteil von nicht mehr als 7,5% zu. Wissend, dass die überwiegende Mehrheit der Unternehmen, über die ihre Studie durchgeführt wurde, in der Zone Casablanca-Rabat sind

(vgl. Abbildung 3.4), in der vier Universitätspole situiert sind – darunter auch die UM5r – kann erwogen werden, wie der Anteil öffentlicher Universitäten am marokkanischen Weiterbildungsmarkt beschaffen ist (Dyane 2012, S. 170).

Ambitionen und Grenzen eines erfolgreichen Wissenschafts- und Technologietransfers

Transfer von Wissen und Technologie wird auf universitärer Ebene zunehmend als bewusst anzunehmende Strategie gedacht (Göransson et al. 2009, S. 157f). Dieser Ausrichtung liegen sozioprofessionelle Erwartungen gleich wie identitäre Motive zugrunde, nämlich: eine – eigentlich sich erneuernde – Aufmerksamkeit seitens öffentlicher Universitäten auf gesellschaftliche und berufliche Bedarfslagen einerseits und Bereitschaft und Fähigkeit des universitären Akteurs (Individuen und Hochschuleinrichtungen), den Anstoß zu positiver Interaktion mit dem Universitätsumfeld zu geben andererseits. Dass dafür angepasste Lösungen gesucht werden, erklärt erfolgreiche Erfahrungen, wo realer Wissens- und Technologie-Transfer erlebt werden. Diese Erfolgserlebnisse bleiben wenig berücksichtigt in einem nicht industrialisierten Kontext. Denn neben materiellem, technischem und HR-bezogenem Mangel entbehren sie es „in a broader environment of scientific, economic, political and legal structures“ (Göransson et al. 2009, S. 160) wirksam, vor allem sichtbar und geschätzt zu werden. Die Universität behält nichtsdestominder ihre zentrale klassische Rolle in der Ausbildung und sozialen Reproduktion (Slowey/Schuetze 2012, S. 5). Ihr Beitrag in den Dienst gemeinschaftlicher, hier auch im Sinne regionaler Bedürfnisse, ist jedoch eine reale Umsetzung eines dezentralisierenden Diskurses, bei dem „the university’s role might not be seen in strategic planning action, but in providing a sound setting that enables decentralized activities to emerge“ (Krücken et al. 2009, S. 143). Auf der Anwendungsebene wirkt die Fachliteratur einer sporadischen Nutzung bzw. einem Misserfolg des Transfers entgegen, wenn sie für den Transfererfolg nahelegt, dass er im Zuge von Weiterbildungsmaßnahmen explizit vorbereitet und seine Umsetzung begleitet bzw. gefördert werden muss. Ein Transfererfolg erfolgt nicht von alleine (Rosenstiel 2018, S. 1354).

Eine organisationstheoretisch angeregte Professionalisierungsforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Implikationen

Eine organisationstheoretisch angeregte Professionalisierungsforschung zeichnet sich aus durch ihre Überschneidungen gegenüber Lern-, Biographie- und Managementforschung. Diesseits der handlungsbezogenen Ausdifferenzierung zeigt professionelle Handlung in der Erwachsenen- und Weiterbildung besonderes Interesse an Befunden lebenslangbezogener

und biographietheoretisch orientierter Lernforschung. Denn eine nähere Kenntnis der Zielgruppen wirkt sich auch auf der organisationalen Ebene aus: auf die zu bereitenden Formate, die anzupassenden Settings und wie wohl auch auf das ganze Selbstverständnis der Organisation. Aus der Lernforschung stammende Typologien von Lernenden erweisen sich als aufschlussreich. Eastmond (1995) hatte in Bezug zu einem onlinebasierten Fernstudiengang an einer nordamerikanischen Hochschule eine motivbezogene Teilnehmertypologie mit vier Lerner-Typen erstellt, die jeweils eher beruflich bzw. eher akademisch ausgerichtet sind (vgl. Eastmond 1995, zitiert nach Lobe 2015, S. 47f). In einer anderen Typologie weisen Slowey und Schuetze (2012, S. 15f) die ‚Lifelong Learners‘ auf sieben Typen aus. Da in der Realität Schnittmengen bestehen zwischen den Typen, bieten verwobene Merkmale auch Anlass zu Mischformen und regen zum Überdenken bzw. Umsetzen von pluralen Lehr- bzw. Lernformen an (Wolter/Banscherus 2016, S. 71f).

Biographietheoretische Zugriffe sind andererseits auch aufschlussreiche Anknüpfungspunkte zum Erforschen organisationaler Strukturen und Prozesse. Biographien der Moderne sind in ihrem Hauptbestand organisational gerahmt (Herbrechter/Schrader 2018, S. 301). Einblicke in biographisches Wissen erlauben, außer stereotypischen Einordnungen, individuelle Verhaltensmuster in der Interaktion mit organisationalen Strukturen/Prozessen wahrzunehmen. Diese Erkenntnisse bereiten den Weg dazu, Rezeptionsmöglichkeiten gegenüber organisationalen Bildungsentscheidungen zu erwägen und entsprechend zu reagieren. Für professionelles Handeln im Prozess der professionellen Profilierung des Weiterbildungsauftrags sind, auf der Mikro-Ebene, Kenntnisse der Biographieforschung insoweit handlungsleitend: Der angenommene plurale Lerner stimuliert bei dem Weiterbildungsakteur schon im Vorfeld des Lehr- und Lernaktes situative Kompetenzen. Er/sie bereitet sich darauf vor, in Vergegenwärtigung unterschiedlicher Biographien, methodisch und in Bezug zur Stoff- und Wissensvermittlung ausdifferenziert zu handeln.

Eine organisationstheoretisch informierte Studie über die professionelle Profilierung der Weiterbildung an der UM5r weist offensichtlichen Bezug zum Management-Bereich auf. Sie untersucht die rechtlichen Grundlagen auf unterschiedlichen Ebenen zur Regelung der wissenschaftlichen Weiterbildung in staatlichen Universitäten (Bade-Becker 2020, S. 482-484). Befunde der Managementforschung stellen Alternative dar, wie Akteure der Weiterbildung in den Hochschulen bei der Intransparenz vom Status der hochschulischen Weiterbildung und den damit einhergehenden Unsicherheiten umgehen können (Lermen/Vogt 2020, S. 517). Mit der besonderen Stelle der Weiterbildung auf dem Weiterbildungsmarkt wird die Entscheidung zu Geschäfts-Modellen zur aktuellen Frage. Die Leistung öffentlicher Universitäten in der Weiterbildung unterliegt ebenfalls Anforderungen

der Qualitätssicherung, um sich bei der Positionierung auf diesem Markt zu unterscheiden (vgl. Maschwitz/Borens 2020, S. 524).

2.1.2 Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Bedeutung des Wissens

Bei ihrer Marktorientierung sind die universitären Weiterbildungsakteure danach bestrebt, ihren Professionalisierungsprozess auf die gesellschaftlichen Entwicklungsanforderungen abzustimmen, denen ihre Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht zu werden trachtet. Dabei fungiert Wissen als zentraler Wert beim Erwerb und Transfer von Kompetenzen in einer darauf angewiesenen Gesellschaft.

Professionalisierung. Verfestigen des Managementansatzes?

Gegenüber dem Ungleichgewicht zwischen eingeschränkten finanziellen Ressourcen und öffentlichen Investitionen einerseits und der zunehmenden Nachfrage nach den essenziellen Infrastrukturen und Diensten andererseits, belebt Marokko öffentlich-private-Partnerschaften und unterstützt managerielle Führungsmethoden im öffentlichen Dienst (vgl. Azeriah 2018, S. 36). Selbst dem Einstieg in Leitungsposten in den Hochschulen sind immer mehr Anforderungen abzulesen, die manageriellen Profilen eigen sind (vgl. INE/CSEFRS 2018, S. 61). In den – besuchten – öffentlichen Hochschuleinrichtungen der UM5r prägt immer noch der akademische Rang die Besetzung von Leitungsposten überwiegend aus. Bei diesem Übergang erwägen universitäre Akteure, wie ein Aneignungs- und Lernprozess moderner Führungs- und Leitungshandlungen anzusetzen ist. In einer Studie über eine englische Universität setzt sich Kolsaker (2014) damit auseinander, wie die Entstehung der neuen Berufsklasse von Administratoren symptomatisch für eine grundlegendere Verlagerung („Relocating“) der Professionalität von Akademikern auf Administratoren ist. Während „administrators feel much more strongly than academics that they have autonomy and freedom to prioritize their own work“, sehen sich Akademiker_innen in ihrer Autonomie eingeschränkt. Sie „feel strongly that they are totally measured by output and have little freedom to prioritize their own work“ (ebd., S. 136). Akademiker_innen erleben es als Anforderung, Verantwortungsfelder von Administratoren anzutreten, um die bestehenden Mängel nachzuholen. Für den englischen Kontext legt die Autorin eine Überwindung einer vermeintlichen Polarisierung durch Kooperation zwischen beiden Gruppen nahe. Denn „both academics and administrators must engage proactively and invest in a culture that acknowledges the realities of contemporary contexts and organizational life“ (ebd., S. 131).

Genießt nun der Aufruf zur Effizienz-, Kompetenz- und Effektivitätssteigerung im öffentlichen Dienst sowohl Plausibilität als auch Aktualität, und erwägt man auch die ansteigende und deshalb zunehmend betonte wirtschaftliche Bedeutung der Hochschulbildung weltweit, so sind diese Veränderungen gleichzeitig mit der Befürchtung von Privatisierungswellen, vom Rückgang der Wohlstaatlichkeit und mit einer imminenten Entmachtung in der traditionellen akademischen Selbst-Governance verbunden. Universitäre Akteure in der Weiterbildung bedenken einerseits, ein Gleichgewicht wiederherzustellen, indem sie sich neue Arbeitsformen und Methoden im Managementbereich anzueignen versuchen. Andererseits erwägen sie für die Dauer, ob das bestehende Verwaltungssystem und überhaupt die der Weiterbildung an der Universität zugrundeliegende Konzeption die einzigen Alternativen wären, in denen die universitären Akteur_innen in der Weiterbildung performen könnten.

Wissen, ein zu verwertbares Gut?

Die Universität gilt als Ort der Entstehung und des Wachstums von Ideen (Reichenbach 2014, S. 80), zum Generieren neuer und nützlicher Kenntnisse und Forschungen für die Gesellschaft und zunehmend zur Verbreitung von Werten (Göransson et al. 2009, S. 157). Ihre Interaktion mit den Erwartungen der Gesellschaft auf diesen verschiedenen Ebenen spiegelt einen großen gesellschaftlichen Legitimationsdruck (Wilkesmann 2017, S. 580) wider, dem universitäre Hochschuleinrichtungen überall in der Welt gegenüberstehen (vgl. Culum et al. 2013, S. 163). Die ansteigende Bedeutung des Wertes „Wissen“ in Produktions-, Management- und Beratungs-Bereichen macht von den Investitionen in die Wissenschaft eine der Hauptstützen für Nachhaltigkeit, Differenz und Bewährung. Der anhaltende Aufstieg der wissensbasierten Wirtschaft erfordert hochqualifizierte Arbeitskräfte (De Boer et al. 2013, S. 3). Dieses immer enger werdende Verhältnis zwischen Wissenschaft und Wirtschaft in einigen schon führenden Ökonomien und immer auffallend emergierenden Staaten und Weltregionen, qualifiziert das Wissenschaftssystem dazu, das Alleinstellungsmerkmal „Wissen“ rational zu verwerten. Das erklärt deutlich die systematisch ansteigenden Ausgaben für die Bildungssysteme in einem internationalen Vergleich (Hüther/Krücken 2016, S. 109-112). Mit der immer unipolar werdenden (Welt-) Politik – angeregt und gestützt v.a. durch globale Institutionen, und noch am Besonderen verschärft durch internationale Verpflichtungen – kommt es dazu, dass auch in anderen (nicht führenden) Ländern der Bedarf an wissensbasierter Wirtschaft an Boden gewinnt. Da werden (öffentliche) Hochschulen adressiert, Wissen zu intensiverem Dienst der Wirtschaft zu unterstellen: „Der Maßstab wissenschaftlicher Befunde und ihre Wertigkeit messen sich in neuer Weise am Nutzen“ (Gieseke 2018, S. 1059). Innerhalb von Demokratien unterliegt dann der öffentliche

Dienst, hier nämlich die öffentlichen Hochschuleinrichtungen, einer Redefinition ihrer Aufgaben. „Die OECD, die EU, die Weltbank und nahezu alle westlichen Bildungsministerien haben hier eine klare Auffassung, die sie unermüdlich wiederholen: Sie stehen in ökonomischer Leistungskonkurrenz, und die Bildung muss für diese Konkurrenz funktionalisiert werden“ (Langer/Brüsemeister 2019, S. 6). Der (Re-) Qualifizierungsprozess gilt selbst den wissensintensiven Organisationen wie Hochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen bzw. -einheiten.

Einführung von Lernprozessen in Organisationen

Lernprozessen in Organisationen wird Erfolg zuteil, wenn den drei Ebenen Rechnung getragen wird: der Entscheidungs-, der Bewertungs- und der Bezugsebene. Engagement von organisationalen Lernprozessen kommt selten ohne beträchtlichen Aufwand (vgl. Rosenstiel 2018, S. 1349). Ihm liegt nämlich die Erwartung zugrunde, die Human Ressourcen der Organisation zur Gestaltung eines Übergangs zu qualifizieren durch Initiierung, Begleitung und Etablierung von Professionalität.

Die Entscheidungsebene. Erwartungen an Lernprozessen versprechen grösser auszufallen, wenn sowohl Initiatoren als auch Adressaten die Möglichkeit haben, über die einzuführenden Inhalte interaktiv zu entscheiden. Beide Perspektiven – die hierarchische und die horizontal angelegte – weisen dann Komplementarität auf, wenn Flexibilität, Realitätsnähe und Progression die Entscheidungen begleiten. Einerseits erlaubt eine Reflexionsarbeit, die Entscheidungen zu revidieren. Andererseits ermöglicht sie, Eigenheiten der Adressaten auf Anforderungen des initiierten Lernprozesses abzustimmen und umgekehrt. Legitime Erwartungen der Adressaten in Bezug zu Aufstiegs- oder Verbesserungschancen der Arbeitsumstände gleich wie der Einsatz von Anreizsystemen zur Erhöhung der Beteiligungsquoten in den Lernaktivitäten werden auf dieser Ebene entschieden.

Die Bewertungsebene: Die Bewertung zählt zum professionellen Profilbild der Weiterbildung (Rosenstiel 2018, S. 1356). Dabei lässt sich Erfolg an der Übereinstimmung mit den gesetzten Zielen, am Effizienzgewinn und nicht zuletzt an der Öffnung auf Neuem messen. Sind beide ersteren Merkmale legitime Ansprüche jeder Bewertung, so ist Öffnung mit der Einleitung eines Reflexionsprozesses verbunden. Dieser erlaubt nicht nur (Selbst-) Kritik, sondern er legt den Grund für das Prinzip der Flexibilität. Er beeinflusst mithin auch selbst die Entscheidungs- und Leitungsebene. Diese erklärt sich nämlich zu Änderungen bereit, trafen ihre Erwartungen nicht ein. Dabei kommt den Standards die Aufgabe einer Orientierungslinie bzw. einer Referenzquelle zu. Obwohl erwartet wird, dass das Controlling

die Aufgabe von Leitungspersonen bzw. Leitungsabteilungen *in* den und *für* die jeweiligen Organisationen ist, unterliegt die Praxis der Bewertung in modernen Erfahrungen neueren Tendenzen (Maschwitz/Borens 2020, S. 534). Statt es (nur) intern zu konzipieren, wird eher danach gestrebt, trägerübergreifende Bewertungssysteme in co-konstruierten Konzeption und Durchführung der Bewertung zu etablieren (vgl. Kraft 2013, S. 246f). Mit diesen und ähnlichen Konzeptionen formiert sich die Praxis der Bewertung auf neue Weise, da sie neben summativen und kurativen auch formative bzw. präventive Aufgaben übernimmt.

Die Bezugsebene: Sie rückt in den Blick die Kompetenz- und Professionalitätsentwicklung. Sie gibt Aufschluss darüber, ob die getroffene Maßnahme für Individuen und/oder (besondere) Gruppen festgelegt wird, gegenstandsbezogen oder übergreifend ausgestaltet wird, sich an einen bestimmten Schwerpunkt ausrichtet und/oder einem Prozess gilt. Professionalisierung fasst sowohl die prozessbezogenen und übergreifenden als auch die punktuellen Lernanlässe in den Blick. Während von den gegenstandsbezogenen, bedarfsgerechten Lernmaßnahmen erwartet wird, die Organisationsmitglieder zur Bewältigung genauere Aufgabenfelder zu qualifizieren, sind die prozessbezogenen und übergreifenden Lernanlässe darauf ausgerichtet, die Anpassungsfähigkeit der Adressaten an sich erneuernden Anforderungen anzuregen bzw. deren Fähigkeit auf Veränderungen einzustellen. Sie schließen damit selbst die nahe Bewältigung aktueller Anforderungen ein. Sie gelten mithin Profil und Leitbild der Organisation selbst. Denn „nur eine Organisation, die auf sich schnell verändernde Umfeldbedingungen adäquat reagieren kann, ist in der Lage, dauerhaft zu bestehen und die eigenen Organisationsziele zu verwirklichen“ (Feld 2013, S. 118). Ansätze zum Übergangmanagement erweisen sich als relevante Planungsdimension, insbesondere in Ausnahmefällen, die manchmal länger anzudauern drohen bzw. es wirklich tun. Die Berücksichtigung der Risiken wird zu einem festen Bestandteil jeder Planung bzw. in jedem Lernprozess integriert. Über die rein technischen Schwerpunkte in unmittelbarem Verhältnis zum Organisationsziel hinaus, können Weiterbildungsmaßnahmen breitgefächerte Bezugsbereiche umfassen, um auch soziale, kulturelle oder wertbezogene Inhalte zu integrieren (vgl. Rosenstiel 2018, S. 1351). Akuten Bedarf signalisieren die – befragten – Weiterbildungsexperten der UM5r in den Bereichen Management, Finanzen, Marketing- und Öffentlichkeitsarbeit und Human Ressourcen-Management. Sie entsprechen hiermit nur Entwicklungsbedarfen, die auch in etablierten Weiterbildungserfahrungen auf internationaler Ebene als legitim angesehen und gängigerweise benannt werden (vgl. Kraft 2018, S. 1114).

Die Veränderung im Diskurs über Leitungsaufgaben von pädagogischen Hochschulinstitutionen geht einher mit einem Wandel in den Aufgabenfeldern der Leitungspersonen (Feld 2009, S. 37). Ihre Pluralität dehnt sich aus, um sowohl mikro- und makrodidaktische als auch betriebswirtschaftliche Tätigkeitsbereiche zu vereinen

(Egetenmeyer/Käpplinger 2011). Die Organisationsforschung macht darauf aufmerksam, wie die Entscheidungsaufgaben in den Leitungsorganen zentriert werden, um Organisationen bei paradigmatischen Veränderungsprozessen zu begleiten: Es geht um grundsätzliche Veränderungen, die durch Stärkung der inneren Hierarchie innerhalb von Hochschulen erfolgen (Hüther/Krücken 2016, S. 141), wobei Leitungen von Organisationen Lern- und Anpassungsvorgänge einsteuern (vgl. Feld 2013, S. 116). Professionalisierungs- und Organisationsentwicklungs-Prozesse scheinen eine feste Verwobenheit zu erleben (Klingovsky 2012, S. 149). Für die Universität und ihren Weiterbildungseinheiten bedeutet es, inwiefern sie auf der Forderung der Fortbildung von Weiterbildnern antworten, und erst recht ob sie daran denken (Gieseke 2005, S. 38), d.h. auch mit welchen Herausforderungen hochschulintern zu rechnen ist, um diese Zielgruppe zu gewinnen. Lehrende sowie Verwaltungspersonal von Hochschulen konstituieren zwei interne Adressaten, die zu bedienen und „für ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen“ sind (Seitter 2014, S. 141). In der Praxis werden immer mehr Beiträge zur Unterstützung des akademischen didaktischen Wissens veranstaltet.³ Der Erfolg von Fortbildungen in wissensintensiven Organisationen, hier nämlich für Weiterbildner, hängt weniger vom Verbindlichkeitscharakter als davon ab, wie attraktiv die Angebote sind für diese Zielgruppe. Mit Aktivitäten der Weiterbildung verbinden die Weiterbildungsakteure Ambitionen für die eigenen Professionalisierungsansprüche, für das Wissenschaftssystem und für das lokale bzw. nationale Wirtschaftsgefüge (vgl. Abschnitt 5.2.1). Hiermit erlangt die wissenschaftliche Weiterbildung den Wert einer Programmatik mit dem Anspruch adäquater Handlungsspielräume. Sie drücken sich bei den Weiterbildungsexperten in Modellen aus, die Passungsversuche widerspiegeln für die Leistung eines öffentlichen Dienstes auf einem freien Markt.

3. Für den Fall der UM5r sind es z.B. Mitgliedschaften an der AIPU <http://www.aipu-international.org> bzw. Veranstaltungen über universitäre Pädagogik <http://www.um5.ac.ma/um5r/ecolepedagogique> Stand: 01.01.2019.

2.1.3 Professionalisierung: Ein Paradigmenwechsel durch Erstellung von Modellen der Weiterbildung

Engagement zwischen individuellem Eigennutz und organisationaler Institutionalisation

Bei seinen vielfältigen Abgrenzungen kann der Begriff „Engagement“ auf ein „individuelles Handeln (zurückgeführt werden, H.F.), das sich durch Freiwilligkeit, fehlende persönliche materielle Gewinnabsicht und eine Ausrichtung auf das Gemeinwohl auszeichnet“ (Lange 2016, S. 19). Dazu fügt die Praxis hinzu, dass es im öffentlichen Raum stattfindet und kooperativ ausgeübt wird (vgl. ebd., S. 20). Das schließt nicht aus, dass durch Engagement auch ein ökonomischer Nutzen entsteht. In diesem Fall handelt es sich mehr um einen Nebeneffekt. Es stellt aber nicht den entscheidenden Faktor des Engagements dar. Oder von der anderen Seite her betrachtet, kann Engagement als soziale Leistung angesehen werden, auch wenn ein damit einhergehender Eigennutz besteht, „solange das Handeln die Gemeinwohlorientierung nicht nur als Begleiteffekt, sondern als oberste Zielsetzung beinhaltet“ (ebd., S. 101). Im Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r, tangiert ein Beisammen-Sein von Eigennutz und Gemeinwohl die individuelle gleich wie die organisationale Ebene. Denn aktive Weiterbildner willigen ein, ihre Einkünfte aus der Weiterbildungsaktivität einer strengen Besteuerung unterziehen zu lassen, damit nämlich der Weiterbildungsauftrag in die eigene Hochschule organisational verankert wird. Für die wissenschaftliche Weiterbildung schlägt sich das Engagement auf individueller Ebene nicht nur in einer Investition zugunsten der eigenen Organisation, sondern zusätzlich auch im Gewinn anderer engagierter Personen nieder. Organisational gesehen, nimmt die Eröffnung neuer Aufgabenfelder im Bereich der Weiterbildung in Anspruch Profilbild der Hochschulen und wie sie ihre Stellung auf dem Weiterbildungsmarkt ausbauen und entwickeln können (vgl. Kamm et al. 2016, S. 162). Mit ihrem organisationalen Engagement suchen sich die Weiterbildungsakteur_innen, für Weiterbildungsprodukte der Universität günstige Wettbewerbsbedingungen zu schaffen. Für die Hochschulen ist es herausfordernd, es zusammenzubringen, eine befriedigende Vergütung der hauseigenen Dozenten einzurichten, auf dem Markt konkurrenzfähig aufzutreten und die Weiterbildungsaktivität der „eigenen“ Dozenten an der Hochschule zu stabilisieren. Organisationales Engagement bedeutet nach innen ein Werben für die Einstellung der besten Lehrenden und nach außen den Versuch, eine Preisgestaltung durch Vergleichbarkeit mit den Preisen von Konkurrierenden herzustellen. Der Erhalt von Weiterbildungen auf den Hochschulen und die Suche nach deren Erfolg auf dem Weiterbildungsmarkt machen es auf der Managementebene notwendig, in Geschäftsmodellen und Finanzierungs-Arrangements nachhaltige Lösungen zu finden (Lermen/Vogt 2020, S. 497). Dabei gelten weniger alleine hohe Erträge als eher

die Nachhaltigkeit als Erfolgskriterium zur Etablierung von Angeboten der Hochschulweiterbildung (Schulze 2020, S. 154), wie empirische Befunde der vorliegenden Studie auch belegen (vgl. Abschnitt 5.3.4). Eine Verbindung zwischen Engagement und Professionalisierung lässt sich hier durch einen Erwerbs- und Anpassungsprozess erklären, auch in ungünstigen Lagen sich durchzusetzen versuchen. Für die Institutionalisierung des Weiterbildungsauftrags heißt es andererseits, Erfolgsfaktoren bereitzustellen und gegenüber allen relevanten Stakeholdern zu verhandeln erreichen.

Professionelle Profilierung als Übergangs- und Lernprozess auf personaler und organisationaler Ebene

Professionalisierung ist ein Lern- und Übergangsprozess (Egetenmeyer/Käpplinger 2011) in der Zeit situiert. Für die Weiterbildung zeigt die Geschichte ihrer Herkunft – zumindest in Europa – Zusammenhänge mit den Traditionen der Qualifikationsbedarfsdeckung in den Ausbildungsberufen des Handwerks auf (Jütte et al. 2011, S. 11). Professionalisierung auf dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung gibt den Sinn eines Übergangs von Freiwilligenarbeit zum Status einer Profession wieder. Besonders anspruchsvoll werden die Erwartungen am Beratungsbereich, um personalisierte Lösungen für Individuen und Organisationen bereitzustellen (ebd.). Einerseits spiegelt die Ausweitung der Aufgaben- und Tätigkeitsfelder die Entfaltung der Weiterbildung als institutionalisierte Leistung. Sie geht synchron mit der Differenzierung der Aufgabenbereiche einher: Vertikal, wenn die Organisation sich auf ein genaues Segment einstellt bzw. ihre Angebote in derselben Branche variiert; horizontal, wenn sie nämlich für unterschiedliche Spezialitäten Angebote herstellt, die mit ihrem Profilbild übereinstimmen. Die diachrone Entwicklung rückt in den Blick dagegen die berufsbiographische, d.h. individuelle Kompetenzaufschichtung (Seitter 2009, S. 13). Die personale Handlungsfähigkeit wird durch die organisationale Institutionalisierung unterstützt.

Qualitätssicherung und Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Teil des Professionalisierungsprozesses

Qualität als Wert wird im pädagogischen Feld zunehmend fokussiert (Hartz/Aust 2013, S. 159). Auch weist die Qualitätsdebatte engeren Bezug zur Professionalisierungsfrage in der Weiterbildung auf (Hartz 2011, S. 22). Der wirtschaftlichen Domäne entstammend, zeichnet den Qualitäts-Begriff sein immer übergreifender Gebrauch aus. Seine Selbstverständlichkeit als „guiding concept with a universal meaning“ (Egetenmeyer/Käpplinger 2011, S. 25)

vermag es auch, selbst in die Sphäre der Erziehungswelt eindringen und deren legitimen Erwartungen in Worten des Marktes Ausdruck verleihen zu können. Oder von der anderen Perspektive hergesehen, weist der pädagogische Bereich vorrangig den Bedarf auf, Qualität im Sinne von guter Leistung in der Praxis zu etablieren. Qualität etwa im industriellen Bereich baut zwar auf die Entwicklung von Standards auf, in einem Formalisierungs- und Standardisierungsprozess (vgl. ebd., S. 26). Das heißt, dass die Messinstrumente von Qualität vorbestimmt und damit erfüllt werden sollen. Es erweist sich außerdem auch, dass Qualitätsmessungsstandards (etwa des ISO-Ansatzes) eher an die Organisation sich wenden. Eine Transposition auf die Lehr- und Lern-Interaktion erweist sich als äußerst problematisch (vgl. Meisel/Sgodda 2018, S. 1466). Die Schwierigkeit sei hier hervorzuheben, dass selbst bei Einsatz von Qualitätsmanagement-Modellen vielleicht die organisationale Ebene beeinflusst, nicht aber unmittelbar die Lehr- und Lerninteraktion verbessert werden kann (Hartz/Aust 2013, S. 160). Im Dienstleistungsbereich allgemein setzt sich die Forderung einer situativ bedingten Abgrenzung des Qualitätsbegriffs durch. Denn die Leistung hat hier personalisierten Erwartungen zu entsprechen. Qualität im pädagogischen Bereich, und gegenüber erfahrenen Professionellen der Praxis noch am Besonderen, gestaltet sich als eine komplexe gesellschaftliche Leistung, in der Standardisierungen über ihre Orientierungs- und ihren Hinweischarakter hinaus nur schwer als einzige Option sich durchsetzen können. Im Beratungsbereich kommen der Qualität Merkmale zuteil, die sie von der Dienstleistung im Allgemeinen unterscheiden. Schiersmann und Weber beziehen sich zum Aufgabenfeld Beratung in der Weiterbildung vorrangig als Vergleichsmodell, um daran ein Gesamtverständnis von Qualität zu überprüfen. Für sie ist Qualität eher subjektiv beschaffen und als Konzept eben relational und situativ bedingt, d.h. inhaltlich zu bestimmen (Schiersmann/Weber 2013, S. 141).

Zwar könnte der Einbezug der Ratsuchenden im Beratungsprozess als wichtigste neue und – aufgrund von Vereinbarungen – belegbare Dimension zur Stärkung der Beratungsqualität bezeichnet werden (Hartz/Aust 2013, S. 174). Nicht gut informierte Klienten, die keine besonderen Erwartungen formulieren können/wissen, die davon leicht abzuhalten wären aufgrund der materiellen Gegenleistung bzw. die durch Begnügen mit dem Bestehenden leicht zu überzeugen wären, sind jedoch nicht vergleichbar mit an hoher qualitativer Leistung initiierten Kunden, für die die angebotene Leistung vielleicht grundsätzlich gar nicht in Frage kommt und deren Befriedigung trotzdem erstrebt wird. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit der Zugang zu Beratungs- und damit zu Weiterbildungsservices demokratisiert sein kann (Gieseke 2010, S. 389) und wie sich der Qualitätsanspruch in der jeweiligen Situation befriedigen lässt, nämlich für Anbieter- und Nachfrager-Seite. Der internationale Vergleich vermittelt den Zugriff auf eine Vielfalt institutionalisierter Erfahrungen zur Akkreditierung und Qualität auf hochschulischer Ebene (vgl. De Boer et al. 2017b, S. 275). Verfahren wie In-

House-Formen auf Eigeninitiative (von Akteuren) einer einzelnen Hochschule, politisch unterstützte Maßnahmen oder der Einbezug (inter-) nationaler Agenturen zur Bewertung und Qualitätssicherung sind häufig gebrauchte Formen.⁴ Projekte der Weiterbildung machen in Evaluationen zur Etablierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in den marokkanischen Universitäten (noch) keinen Bewertungsgegenstand aus (vgl. Wahabi et al. 2017, S. 58).

Für die marokkanische wissenschaftliche Weiterbildung legen die Weiterbildungsakteure Formen synergetischer Zusammenarbeit nahe (vgl. Abschnitt 5.3.2). Das Prinzip der Co-Konstruktion in der Weiterbildung stellt in ihrem Diskurs einen zentralen Bezugs- und Zielsetzungspunkt dar. Kooperation wird da als Professionalisierungsform und Qualitätsmerkmal gedacht. In der Tat überwiegt für die Weiterbildung an der UM5r noch eine unterstützende – in Form von Beteiligung an der Ausstattung mit Arbeitsmaterialien – eher als eine arbeitsteilige Kooperationsart (Sweers 2020, S. 542). Jütte und Walber sprechen von „*interaktiver Professionalisierung*“ mit dem Hinweis darauf, wie Momente der Kooperation/Interaktion zwischen beiden Systemen, dem wirtschaftlichen und dem wissenschaftlichen, fokussiert werden sollen, da sie die Entstehung von professionellem Wissen favorisieren (Jütte/Walber 2012, S. 44).

Professionelle Profilierung durch Erstellung von Modellen der Weiterbildung

In Bezug auf die Leistung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r weist der Diskurs der befragten Weiterbildungsexperten unterschiedliche Legitimationsansprüche auf:

Textkasten (2.1)

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der UM5r gilt nämlich als Handlungsfeld in offensichtlichem Bedarf an (bildungspolitischer) Anerkennung, an (Profession-bezogener) koordinierter Aktion und nicht zuletzt an einer (marktbezogenen) Verhandlung ihrer Position auf dem Weiterbildungsmarkt.

Für die aktiven Weiterbildner der Universität bedeutet der subsidiäre Charakter der Weiterbildung nicht unbedingt die Verstetigung ihres Schattendaseins. Für ein institutionelles Entrepreneurship wird „ein klar identifizierbares ‚Institutionalisierungsprojekt‘ (vorausgesetzt, F.H.), das in der Wahrnehmung einflussreicher Akteure die Chance bietet, ihre Interessen zu

4. Für die marokkanische Agentur zur Bewertung der Qualitätssicherung (ANEAQ) liegen (noch) keine Bewertungsergebnisse für die Weiterbildungsservices öffentlicher Hochschulen vor.

verwirklichen“ (Herbrechter/Schemmann 2019, S. 191f). Hier wirken die vorgeschlagenen Modelle zur Entwicklung der Weiterbildung (vgl. Abschnitt 5.3.2) eher aktiv als reaktiv, da sie im Diskurs der experten Weiterbildungsakteur_innen der Universität als nachhaltigkeitsfähig geschildert werden. Hochschulintern entbehren sie weniger ohnmächtigen als sich beteiligenden Supportstrukturen. Fast einvernehmlich wird auf das Co-Konstruktionsprinzip bei diesen Modellen aufgesetzt. Auf internationaler Ebene spielen Netzwerke eine zentrale Rolle in gelungenen Modellen zur Implementierung der Weiterbildung (Jütte/Walber 2012, S. 45). Für die universitären Expert_innen der Weiterbildung an der UM5r konstituiert Ermächtigung die Opportunität zur Erstellung von Modellen der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. An der Bestimmung deren In- und Outputs haben – und das heben sie ausdrücklich hervor – die wichtigsten Akteure im Organisationsfeld der Universität alles Interesse, sich aktiv zu beteiligen. Die drei ins Auge gefassten Ebenen, Politik, universitäre Profession und Markt, sind durch komplexe Beziehungen gekennzeichnet. Dazu bietet der nächste Abschnitt ein Modell professioneller Profilierung der Weiterbildung an der UM5r, wie sie Handlungsschemen bei den interviewten Weiterbildungsexperten der UM5r durchblicken lassen.

2.1.4 Triadischer Bezugsrahmen als Konfiguration für eine professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Der triadische Bezugsrahmen, der der Konfiguration professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r zugrunde liegt, ist eine Reflexionsfolie. Ihn motiviert ein Verständnisversuch, da er dazu dient, die Komplexität zu reduzieren. Er soll den Spielraum etwa abbilden erlauben, der der Handlung (in) der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r abgesteckt wird, d.h. wie sie bildungspolitisch konzipiert, auf dem Niveau der Hochschulen als Auftrag übernommen wird und welche Akteure im Organisationsfeld der Universität damit interagieren bzw. darauf Einfluss ausüben. In der vorliegenden Arbeit knüpft dieser Begriffsgebrauch an der „universitären Konfiguration“, wie sie von Christine Musselin entwickelt wurde, als nämlich der Rahmen, in dem sich „drei gemeinschaftliche Handlungsformen artikulieren: die Universitäten, die Vormundschaftsbehörden und die universitäre Profession“ (Musselin 2001, S. 170f. Eigene Übersetzung, H.F.). Als Analyse-Instrument hebt er Untersuchungsdimensionen hervor, die im empirischen Teil wiederaufgenommen werden. Der Konfigurations-Begriff regt ebenso dazu an, die bestehenden Interdependenzen unter den unterschiedlichen konstituierenden Rahmen zu eruieren. Das Konzept soll Entwicklungs-, d.h. Professionalisierungs- und Institutionalisierungsszenarien für die Weiterbildung an der UM5r voraussagen erlauben. In Anlehnung an Organisations-, Neo-institutionalistischen oder Governance-Perspektiven

machen der technisch-, der Aufgabenfelder- und der Akteur-bezogene Rahmen die wichtigsten Dimensionen aus, entlang denen das Zusammenspiel von Institutionen und sozialen Akteuren in organisationalen Kontexten sich konstituiert (vgl. Herbrechter/Schemmann 2019, S. 189). Während die folgenden Ausführungen die dreigliedrige Konstruktion in ihren einzelnen Komponenten zu erfassen versuchen, wird am Ende des Abschnitts auf der Beziehung zwischen dem Kategoriensystem der GT und der hier entwickelten Konfiguration zum Erfassen der professionellen Profilierung der Weiterbildung an der UM5r eingegangen.

Der technisch-bezogene Rahmen

Unter dem technisch-bezogenen Rahmen wird der Ermöglichungshintergrund zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden. Die technische Komponente kann als die Ebene dargestellt werden, wo (Miss-) Erfolg von Professionalisierung zum überwiegenden Teil sich entscheidet. Als Analyseinstrument wird dieser Hintergrund mobilisiert, um den bildungspolitischen, organisationalen, institutionellen und den Markt-Bezug des Weiterbildungsauftrags zu erfassen. Diese Dimensionen erweisen sich als Linien, an denen sich der universitäre Weiterbildungsakteur angleicht. Sie wirken sich auf seine Weiterbildungsaktivität instrumentell aus. Aus diesem Grund wird dieser Rahmen als „*technisch*“ bezeichnet:

- Mit dem bildungspolitischen Bezug werden politische und juristische Steuerungs-, Kontroll- und Koordinierungsmechanismen seitens der staatlichen Autorität gemeint. Der Fokus liegt hier besonders auf den Handlungsspielraum für das Weiterbildungsprojekt in der öffentlichen Universität, der zentral abgesteckt wird. Im Hinblick auf die strukturelle Verankerung und administrative Positionierung unterliegt die universitäre Weiterbildung an der UM5r einer zentralen Organisationsstruktur.
- Mit der institutionellen Dimension wird angedeutet, inwieweit die universitäre Profession für die Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung eintritt. Sie fungiert als Anlass zum institutionellen Entrepreneurship. Der Implementierungserfolg des Weiterbildungsprojekts hängt maßgeblich vom Spielraum ab, den die universitären Akteure ihm abgewinnen, indem sie dafür empfängliche Strukturen schaffen, adäquate Ressourcen zuweisen und (Weiter-) Qualifizierungen – von einzelnen Hochschuleinrichtungen und Individuen – fördern.
- Mit dem organisationalen Bezug wird die Interaktion der Universität als Akteur mit einem Organisationsfeld im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung wiedergegeben. Das Organisationsfeld der UM5r umfasst neben der staatlichen Autorität andere Stakeholder mit Interesse am und Interaktion mit dem Weiterbildungsprodukt. Ein Organisationsfeld wird „durch eine Gruppe von Organisationen hervorgebracht, die zueinander in Interdependenzbeziehungen

stehen. Hierbei kann es sich beispielsweise um Kooperationspartner, Konkurrenten, Behörden oder Ministerien, Zweigstellen, Akkreditierungsgesellschaften oder Kundenorganisationen handeln“ (Herbrechter/Schrader 2018, S. 310).

- Die Markt-Dimension fokussiert die Handlung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Leistung eines öffentlichen Dienstes für die berufliche Praxis, nämlich als Dienstleistung entsprechend der Marktlogik,
- Die materiell-finanzielle Dimension schildert den Zugang zu und die Verfügung über Finanzmittel zur Gestaltung der Weiterbildung.

Abbildung 2.1 erschließt die Artikulation der drei Rahmen, wie sie die Konfiguration zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r in der vorliegenden Studie darzustellen versucht:

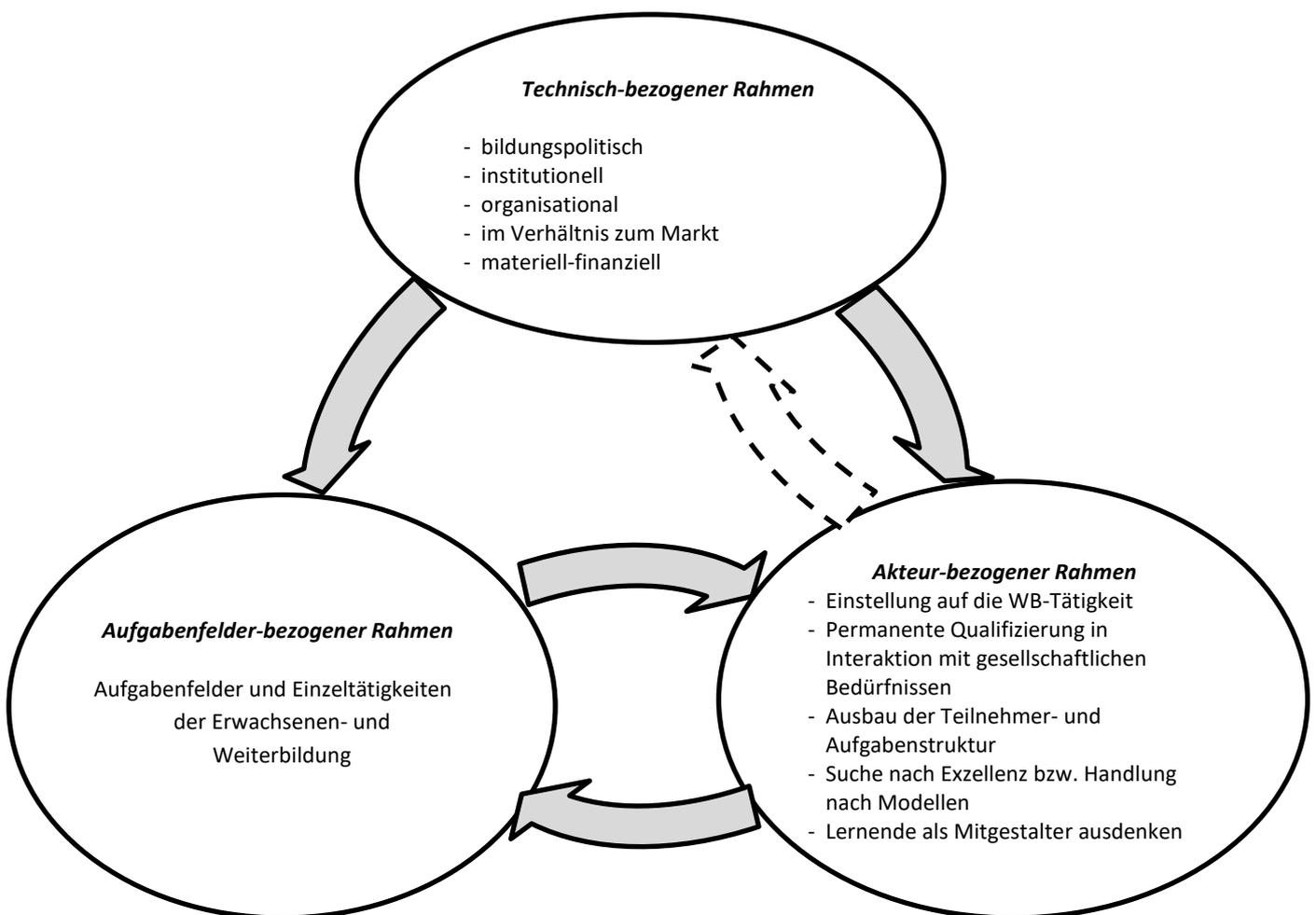


Abbildung 2.1 Triadischer Bezugsrahmen als Konfiguration professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r (Eigene Darstellung)

Der Aufgabenfelder-bezogene Rahmen

Die in dieser Studie zur Rekonstruktion von Professionalität bezogene Literatur hebt besonders Aufgabenfelder der Erwachsenen- und Weiterbildung allgemein hervor. Die wissenschaftliche Weiterbildung trägt, in ihrer Weise, zur Profilbildung der Organisation Universität bei, wie es jeweils auch Lehre und Forschung tun. Ihre Forschungsnähe bzw. ihr Wissenschaftsbezug gewähren ihr ein zusätzliches Unterscheidungsmerkmal, besonders wenn davon und von der Fachkompetenz des wissenschaftlichen Personals Gebrauch gemacht wird. Aufgrund ihrer Zuwendung an erwachsenen Professionellen ist sie eine Erwachsenenbildung. Sie differenziert sich andererseits durch ihren professionellen, berufsbezogenen Gehalt. Professionellen mit akademischem Hintergrund und Führungskräften wird als privilegierte Zielgruppe besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Theoretischer und pragmatischer Hintergrund spielen bei der Bestimmung der Handlungsfelder als solche und der darunter subsumierten Einzeltätigkeiten in der Weiterbildung quantitativ und qualitativ eine entscheidende Rolle. Neben den gängigerweise benannten und differenzierten Aufgabenfeldern: Management und Leitung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Programm-, Projekt- und Konzeptentwicklung und Lehre oder Teilnehmergebung, kommen besonders bei Jütte et al. (2011, S. 11) der organisationalen Zusammenarbeit, der Co-konstruierten Arbeitsteilung oder der Konzentration auf die Unterstützung von Lernen, fortgeschrittenes Interesse zu. Denn damit werden Involvierendes des Organisationsfeldes, Offenheit auf das Neue, und Entsprechen sich erneuerter Lernbedürfnisse angesprochen. Lernen soll aufgrund seiner Bedeutung durch die Bereitstellung lernförderlicher Arrangements gesichert werden. Meisel und Sgodda erfassen die gleichen Anforderungen aus der Perspektive der Organisationsentwicklung her und kommen deshalb auf die gleichen Handlungs- und Aufgabenfelder zu sprechen aus einem Management-informierten Standpunkt. Mit Weiterbildungsmanagement reagiere die Weiterbildungseinrichtung, hier die Hochschule, eben auf Umfeldbedingungen (2018, S. 1463). Theoretisch sind die einzelnen Handlungs- und Aufgabenfelder mit Professionalisierungstendenz idealtypisch breitgefächert. Organisational unterliegt ihre Umsetzung dem Handlungsspielraum, den der technisch-bezogene Rahmen zulässt. Es gehört zur Positionierungsstrategie von einzelnen Individuen (Dozenten und Verwaltungsmitarbeitenden) und Hochschuleinrichtungen, ob, in welchem Umfang, mit welchen Kompetenzen und mit welchen Erwartungen sie sich auf welche Arbeitsfelder einstellen und welche (-s) darunter voranstellen.

Der Akteur-bezogene Rahmen

In seiner Abhandlung über die Universitäten als Akteure gibt Frank Meier die annähernde Definition von Akteuren als „plausible Adressen der kausalen und moralischen Zurechnung von Handlungen und Nicht-Handlungen sowie deren Folgen“ an (Meier 2009, S. 79). Die generalisierende Bedeutung des Akteur-Begriffs wird in dieser Arbeit durch die Beschränkung auf den universitären Akteur gesteuert. Das sind genau genommen, die Praktizierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung an der öffentlichen Universität UM5r. Reflektiert der Aufgabenfelder-bezogene Rahmen die Professionalitätsentwicklung ausgehend von der Leistung der universitären Akteure in den eröffneten Segmenten, so spiegelt der Akteur-bezogene Rahmen die Ebene wider, wie und bis zu welchem Grad sich Professionalisierungsbemühungen herauskristallisieren. Die professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r hängt einerseits davon ab, wie Professionelle mit ihrer Tätigkeit Engagement in und Identifizierung mit dem Weiterbildungsbetrieb vereinen (Gieseke 2018, S. 1064). Sie bedeutet andererseits – über die individuelle Stufe hinaus – den Eintritt für die Institutionalisierung von Anerkennungsmechanismen für die Weiterbildungsleistung im akademischen Wissenschaftssystem. Die Charakterzüge dieser Komponente lassen sich im Rahmen der vorliegenden Studie in den folgenden Dimensionen fassen:

- An der Entscheidung zur Tätigkeit in der Weiterbildung schließt sich das Engagement von Lernprozessen an. Sie sollen eine nachhaltige Qualifizierung fördern gegenüber gesellschaftlichen Bedürfnissen und Erwartungen der beruflichen Praxis. Dieser Einstellungsprozess umfasst andererseits auch die erschlossenen Arbeitssegmente
- Die Erstellung von Strukturen und Prozessen zur hochschulinternen Stabilisierung des Weiterbildungsauftrags, der Ausbau der Teilnehmerstruktur, die Zusammenarbeit mit dem Organisationsfeld zur Konsolidierung der Position des Weiterbildungsangebot, spiegeln eine begleitende Reflexion des Professionalisierungsprozesses wider. Die wissenschaftliche Produktion spielt dabei eine ausschlaggebende Rolle zur Systematisierung der Forschungsaktivitäten im Weiterbildungsbereich (Jütte et al. 2017, S. 86).
- Seine Suche nach Ausdifferenzierung – auch Exzellenz genannt – drückt der universitäre Weiterbildungsakteur durch Handlungen in Modellen aus
- Auch die Lernenden bekommen in diesem Schema die Funktion als Mitgestalter_innen.

Der Akteur-bezogene Rahmen ist die Stufe, an der der subjektive Hintergrund der professionellen Profilierung des Weiterbildungsauftrags sich manifestiert. Strukturen werden nämlich erst durch die darin sich abspielenden Verläufe und Prozesse wahrnehmbar. Hier bürgt ein hohes Engagement in der Weiterbildung dafür, die Effizienz bzw. die Grenzen von etablierten Strukturen aufzudecken. In diesem Schema kann geschlussfolgert werden, dass

der Akteur-bezogene Rahmen die Artikulationsbasis ist, die in der Konfiguration des Professionalisierungsprozess den Reichtum an Einfluss und Beeinflussbarkeit gegenüber den anderen beiden Rahmen *gleichermaßen* widerzuspiegeln in der Lage ist.

Zwischen beiden, dem Aufgabenfelder- und dem Akteur-bezogenen-Rahmen besteht die einzige ausgeglichene Interaktion in dieser Konfiguration. Mit Ausgeglichenheit wird gemeint: Jede Handlung in der Weiterbildung seitens des universitären Weiterbildungsakteurs wirkt sich unmittelbar auf Wahl und Ergebnisse seiner Aufgaben- und Tätigkeitsfelder aus. Darüber hinaus unterliegen letztere einerseits der Kompetenz des Personals und andererseits den Voraussetzungen, die der Einbettungskontext dem Weiterbildungsauftrag ermöglicht. Eine eventuelle (daher der gestrichene Pfeil in der Abbildung 2.1) Einflussnahme des Akteur-bezogenen Rahmens gegenüber dem technisch-bezogenen, etwa durch Formulierung und Durchsetzungsmöglichkeit von Suggestionen, Alternativen, Entwicklungsprogrammen hängt völlig von der Agenda ab, die Letzterer Ersterem *erlaubt*. Diese Artikulation bietet die Möglichkeit, zu institutionellem Entrepreneurship anzuregen bzw. es zu verhindern. Der Neoinstitutionalismus lehrt, dass „new institutions arise when organized actors with sufficient resources (*institutional entrepreneurs*) see in them an opportunity to realize interests that they value highly“ (DiMaggio 1988, zitiert nach Koch 2009, S. 118; Hervorhebung im Original). Gleichviel ob sich die Handlung des einzelnen (individuellen und/oder organisationalen) Akteurs ausgehend von den bestehenden Strukturen normativ ausgerichtet ist oder ob sie danach bestrebt ist, neue Handlungen zu institutionalisieren, ist der technisch-bezogene Hintergrund der wirkungsvollste Ermöglichungsrahmen, um Leistungen des Weiterbildungsauftrags an der UM5r entweder entfalten zu lassen oder gar zu blockieren bzw. zu ignorieren (vgl. Abschnitt 5.1.2). Das Verhältnis beider Rahmen, des Aufgabenfelder- und des Akteur-bezogenen zum technisch-bezogenen Rahmen zeichnet sich daher eher durch Beeinflussbarkeit mehr als durch Einflussnahme aus. Laut einer organisationstheoretisch informierten Position sind die vormundschaftliche Autorität (Staat), die universitäre Profession und der Markt eben die Stellen, gegenüber denen die Universität bestrebt ist, sich Legitimität anzueignen (vgl. Hütter/Krücken 2016, S. 165). Wie Befunde des empirischen Teils zeigen, agieren diese Akteure nicht selten synergetisch (vgl. dazu auch Jacobsson et al. 2015, S.16; Bleiklie et al. 2015, S. 892). Jeweils durch *Zwang*, *normativen Druck* oder *Imitation*, wird dem öffentlichen Weiterbildungsangebot der Rahmen abgesteckt, in dem es zu performen hat (zur weiteren Auslegung dieser Termini vgl. Abschnitt 2.2.2).

Aufgrund des akuten Bedarfs an einem dynamischen Engagement, problematisieren Weiterbildungsexperten der Universität die prekäre Lage der Weiterbildung in ihren jeweiligen Hochschulen (vgl. Abschnitt 5.2.2). In Anlehnung an Schäßter/Schicke (2012, S.

167f) deutet die Kontingenz auf eine historische und soziale Kontextbedingtheit hin. Sie schließt jede Transversalität, Allgemein- oder Endgültigkeit aus. Aus einer organisationstheoretisch motivierten Perspektive betrachtet, besteht eine Entkopplung zwischen offiziellen Verlautbarungen, etwa das Mission Statement der Universität, und einer nachzüglerischen Position der Weiterbildung in der Universitätsumgebung. Die Suche einzelner universitärer Akteure danach, dem Weiterbildungsauftrag Stabilität in ihren jeweiligen Hochschulen bereitzustellen, erweist sich als Herausforderung, die den individuellen Rahmen zu überschreiten scheint. Kontingenz adressiert zwei Dimensionen: Die Nachhaltigkeit des Weiterbildungsauftrags ist einerseits durch Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedingt, um für ihre Stabilität in den einzelnen Hochschulen effiziente Lösungen zu erwägen. Engagierte Weiterbildungsakteure zeigen sich andererseits daran interessiert, für die Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders vernetzte Governance-Modi herbeizuführen. Bevor darauf im Einzelnen eingegangen wird, setzt sich der folgende Abschnitt mit der Beziehung der erstellten Konfiguration zu den Kategorien auseinander, die laut dieser Studie die professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ausmachen.

Auf der methodischen Ebene fokussiert die GT mit dem Begriff des permanenten Vergleichs, Beziehungsformen zwischen den Vergleichsgruppen. Die Formulierung dieser Verhältnisse anhand von Codes (Kategorien, Merkmale, Dimensionen) stellt die Grundlage dar zu den generierten Hypothesen (vgl. Kapitel 4). Hierin besteht die eigentliche theoretische Arbeit der GT, „am empirischen Material relevante theoretische Konzepte und Aussagen zu generieren“ (Strübing 2014, S. 463). Gleich wie es das Kategoriensystem auf einer Konzept-Ebene erlaubt, übernimmt es auf einer eher formalen Ebene der triadische Bezugsrahmen zur Konfiguration der professionellen Profilierung, über den Professionalisierungs- und Institutionalierungsprozess wissenschaftlicher Weiterbildung in der Universität Rechenschaft abzulegen. Der Vergleich unter den (drei) unterschiedlichen Bezugsrahmen

- übernimmt eine Erläuterungsfunktion der Beziehungen zwischen den Strukturen und Aktionen/Interaktionen zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität. Er rückt andererseits in den Blick die Interdependenzen zwischen Kontexten, Akteuren und Leistung (in) der wissenschaftlichen Weiterbildung
- ermöglicht eine Kontrollfunktion darüber, in wieweit ein Übergang zur professionellen Profilierung des Weiterbildungsauftrags bzw. die Profilierung der Hochschule durch die Weiterbildung nachvollziehbar ist.

Die Konfiguration rückt in den Blick wichtige Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten. Sie erlaubt, die unterschiedlichen Akteure wahrzunehmen und was sie dazu bewegt, wie und zu welchem Ende, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu engagieren. Aus einer organisationstheoretisch motivierten Perspektive hilft sie außerdem zu untersuchen, wie ein

Übergang eines subsidiären Hochschulbildungs-Auftrags von einem marginalen Dasein zum profilbildenden Instrument der Organisation Universität sich gestaltet und welchen Einflussgrößen von welchen Akteuren er unterliegt. Eine nähere Erläuterung dieses organisationalen Hintergrundes ist der Gegenstand des nächsten Kapitels.

2.2 Hochschulen als Gegenstand der Organisationsforschung. Zweiter theoretischer Zugriff

Die Institutionalisierung der Weiterbildung als Auftrag der Hochschule rückt in den Blick die Universität als Organisation. Organisationstheoretisch orientierte Hochschulstudien haben im Fokus Veränderungstrends in einer für lange Zeit durch Stabilität, Selbststeuerungsstrukturen und eigene Kommunikationskultur ausgeprägten Organisation (vgl. Musselin 2001, S. 177). Hierfür gleichen sich Universitäten auf globaler Ebene einem globalen Modell an (Bleiklie et al. 2017b, S. 305). Die Organisationsforschung hat im Blick Entscheidungsprozesse in der Organisation Universität *und* in Verhältnis zu ihrem Umfeld. Sie differenziert sich durch Multiperspektivität. Denn organisationale Entscheidungen, wie allgemein soziale Prozesse, entstammen selten isolierten Kontexten, sondern verdanken ihr Entstehen dem Zusammenwirken mehrerer Akteure (Pflüger et al. 2014, S. 392). Das bestätigt auch die Verbindung der Weiterbildung zu finanziellen Ressourcen. Die Finanzierung der Weiterbildungsangebote auf betriebswirtschaftlicher Grundlage macht davon auch einen Teil des Wirtschaftssystems (Volter 2005, S. 107; Schulze 2020, S. 152).

Die Organisationsforschung in erziehungswissenschaftlichen Belangen einzubeziehen, begründet sich durch eine „performative Perspektive“ (vgl. Schäffter/Schicke 2012, S. 176). Diese Artikulation macht auf viable Lösungen für die Gestaltung des Weiterbildungsauftrags aufmerksam, indem sie lernförderliche Gestaltungsmöglichkeiten zu erwägen hilft. Im Bezug zur Weiterbildungsdisziplin leitet eine organisationstheoretisch orientierte Forschung ihre Güte von daher ab, wenn sie ein Modell der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf öffentlicher Hochschule nachzuvollziehen hilft. Verankerung und Stabilisierung des Weiterbildungsauftrags in der öffentlichen Universität ist ein organisationaler Belang (Seitter 2014, S. 141). Sich mit Entscheidungsfindung, Kooperation und Verfügung über bzw. Umgang mit Ressourcen – auch im Bereich der Weiterbildung – auseinanderzusetzen, ist wichtiger Bezugspunkt der Hochschul- und Organisationsforschung (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1451). Darin besteht ebenfalls eine Analogie zur Grounded Theory durch die Mehr-Ebenen-Analyse. Laut dem Kategoriensystem der Grounded Theory, dem diese Studie folgt, überschneiden sich Institutionalisierungskontexte, Engagement des universitären Akteurs und seine Performanz in der Weiterbildung. Alle drei Konzepte haben sich in dieser Arbeit als die Hauptkategorien der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r ergeben (vgl. Kapitel 5). In Zusammenhang mit der entwickelten Konfiguration bieten der technisch-, der Aufgabenfelder- und der Akteur-bezogene Rahmen die gleiche Interaktions-Perspektive durchzublicken, wie es im vorigen Teil gezeigt wurde.

Mit ihrer Verschränkung zweier Logiken, nämlich jener der Verwaltung eines öffentlichen Dienstes und jener der Angleichung an den Marktbedingungen, bezieht sich die Gestaltung des Weiterbildungsbereichs zu den Variablen Identität, Hierarchie, Rationalität und Legitimität. Diese Dimensionen haben sich immer als die Bezugsgrößen identifizieren lassen, bei der Entscheidungsdurchsetzung in organisationalen Prozessen einerseits und zum gemeinsamen Nenner des Gegenstandsbereichs organisationstheoretischer Forschung andererseits (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 124-132). Neoinstitutionalistische Untersuchungen machen auf den sozialen Leistungswert aufmerksam, den Organisationen für die Gemeinschaft symbolisieren, um Legitimität zu erzielen (Koch 2009, S. 114). Methodisch soll der organisationstheoretische Bezug in dieser Arbeit auch eine Orientierungs- und Kontrollfunktion übernehmen bei der Beantwortung folgender Fragen:

- *Wie positioniert sich die Weiterbildung in der bildungspolitischen Ordnung und in der Praxis?*
- *Welcher Stellenwert wird der Weiterbildung in der Organisation „Universität“ zuteil?*
- *Welche Flexibilität/Rigidität weisen die organisationalen Strukturen der Universität auf bei Konzeption, Durchführung und Bewertung der Weiterbildung als neuer Auftrag?*
- *Wie wird Weiterbildung als Produkt der Organisation Universität konzipiert und auf dem Universitätsumfeld rezipiert?*
- *Wie kann für die Weiterbildung innerhalb der Organisation Universität eine professionelle Profilierung ermöglicht werden auf der einen Seite und wie wird es ihr ermöglicht, an der Profilierung der Organisation andererseits sich zu beteiligen, gleich wie es die basalen Aufträge Forschung und Lehre in ihrer Weise tun?*

2.2.1 Organisationstheorien als grundlagentheoretische Perspektive für Weiterbildungsforschung

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Gegenstand der (theoretisch) organisationsgebundenen Weiterbildungsforschung

Im Bezug zur Weiterbildung soll die Funktionalisierung von Befunden der Organisationsforschung System, Akteure und Wandlungen der organisationalen Institutionalisierung des Weiterbildungsauftrags in der öffentlichen Universität verstehen und erfassen helfen (Herbrechter/Schrader 2018, S. 303). Und hier erweisen sich – auf der methodischen Ebene – interpretative Modelle als ergiebig, um Wandlungen in Organisationen aus der Sicht ihrer Mitglieder in den Blick zu nehmen. Im üblichen Gebrauch kommen beide Begriffe: Institution und Organisation überwiegend synonym vor. Mit dem Kontrollvermögen über die drei besonderen Merkmale von Organisationen, nämlich eine besondere Identität, eine hierarchische Struktur und Rationalität im Umgang mit Ressourcen (Brunsson/Sahlin-Andersson 2000, S. 723-726), wird eine klare Trennungslinie zur Konstruktion von Organisationen unterstrichen. Fehlen dieser drei Aspekte berechtigt zum Zweifeln daran, dass es sich um Organisationen handelt. Eine Nuance zwischen Institution und Organisation wäre, dass der Institutionalisierungsprozess sich auf die Etablierung von Verläufen *innerhalb* von Organisationen sich ausrichtet, während eine organisationale Logik eher der Etablierung von Strukturen gilt (vgl. Schicke 2012, S. 27). Klarer abgegrenzt werden Institutionen, wenn sie als Regeln, Normen, Werte und Überzeugungen bezeichnet werden, die „Prozesse in dauerhafter Weise, verbindlich und maßgeblich im Sinne der Bedeutsamkeit beeinflussen“ (Schrader/Schemmann 2019, S. 185). Zur Berechtigung synonymen Gebrauchs beider Begriffe in dieser Arbeit befähigt es, wenn Traditionen institutioneller und organisationaler Reflexion für den Weiterbildungsbereich erst im Ansatz sind und auf das Routinisieren und Standardisieren von Prozessen und Strukturen innerhalb der organisationalen Struktur abzielen. Außerdem weisen beide Begriffe gesellschaftlich und in wissenschaftlichen Arbeiten im Bezug zur Weiterbildungsdisziplin auf beidseitige Komplementarität hin (vgl. Herbrechter/Schrader 2018, S. 299).

Vor dem Hintergrund, Organisationen als Kontext (der Förderung) von Professionalität in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu untersuchen, gehen Schaffter und Schicke (2012) der Frage nach, wie pädagogische Organisationen und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit (von Einzelpersonen) in einem Mehrebenen-System jeweils in Verhältnis gesetzt werden. Beide Autoren fangen schon bei der konzeptuellen Ebene an, indem sie zeigen, wie Konzepte mit der sozialen Realität aufgrund deren gesellschaftlichen Verankerung interagieren. Durch eine kulturwissenschaftliche Grundlegung pädagogischer Organisationsforschung motiviert,

weisen sie auf die Schwierigkeit hin, „von einem wie immer gearteten konsensuellen Vorverständnis von Organisation im Sinne einer ‚taken-for-granted-structure‘ auszugehen“ (Schäffter/Schicke 2012, S. 166). Der Organisationsbegriff habe bewusst übernommen und auf pädagogische Organisationen übertragen zu werden. Hiermit heben sie hervor, wie unterschiedliche Positionen in der organisationstheoretisch motivierten Weiterbildungsforschung durch den historischen und gesellschaftlichen Hintergrund der Begriffsentwicklung ausgeprägt werden (ebd., S. 167). Um das Kontingente bei dem Begriff „pädagogische Organisationen“ zu erfassen, d.h. um den begriffsgeschichtlich und sozialtheoretisch bedingten semantischen Verschiebungen des Begriffs Organisation Rechnung zu tragen, sollte für sie jede Anwendung den drei Dimensionen des Begriffs gerecht werden: der sozial-historischen, der semantischen und der zukunftsausgerichteten (ebd.). Dafür haben sie ausgehend von ihrem Mehrebenenmodell eine Heuristik (Taxonomie) entwickelt, um die organisationale Charakteristik zu erfassen, die die jeweilige organisationstheoretisch orientierte Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsforschung aufgreift. Ihr Modell deckt Merkmale von Organisationen auf, die anhand verschiedener (5) Dimensionen zu unterschiedlichen Zeiten der Organisationsentwicklung identifiziert werden und auf die die verschiedenen Publikationen zur Weiterbildung eingehen: vor-organisationale, sozio-technische, systemische, kulturelle und institutionelle Dimensionen pädagogischen Organisierens. Die Heuristik erlaubt darüber hinaus zu unterscheiden, aus welcher der fünf Organisationsdimensionen – ohne andere auszuschließen – die jeweilige Forschung sich abstellt, d.h. welche dabei unter den fünf Dimensionen gewichtet wird und welche auch (weiter- bzw. neu-) entwickelt werden kann/können. Weder schließen die Dimensionen sich gegenüber aus, noch sind andere zusätzliche Dimensionen prinzipiell auszuschließen (ebd., S. 169). Taxonomien und (Stufen-) Modelle, wie sie hier bei den beiden Autoren bezogen werden, sind idealtypische Konstruktionen. Wie die vertikale Staffelung semantischer Bedeutungshorizonte von Organisationen bei beiden Autoren gezeigt hat, können die basalen Stufen schon Merkmale fortgeschrittener Stadien enthalten. Ihre Güte lässt sich dadurch auch auf andere Kontexte übertragen. Denn jede Verortung resultiert eher aus einer Gewichtung unter den Dimensionen und bietet damit für eine organisationstheoretische Perspektive die Möglichkeit, mehrere Dimensionen für den Forschungsgegenstand zu vereinen.

Organisationstheoretische Ansätze werden zum gewichtigeren Gegenstandsbereich der Weiterbildungsforschung (Herbrechter/Schrader 2018, S. 301). Erziehungswissenschaftlich orientierte Studien beschäftigt es dabei an erster Stelle zu untersuchen, Lernen in der Organisation möglich zu machen (ebd., S. 302). Zur Untersuchung der organisationalen Beschaffung von Lehr- und Lernprozessen fügt sich für die unterschiedlichen Beiträge hinzu, welche Erträge zur Weiterbildungsdisziplin die Nutzung theoretischer Rahmungen aus

anderen Disziplinen einbringt. Für die deutschsprachige Weiterbildungsforschung konstatieren Herbrechter und Schrader (2018, S. 301), wie mit dieser organisationalen Wende besonders systemtheoretische und neoinstitutionalistische Ansätze unterschiedliche Arbeiten prägen. Die in der Organisationsforschung gängigen Gliederungspunkte erweisen sich als ergiebig für die organisations-ausgerichtete Weiterbildungsforschung zur Untersuchung von organisationalen Weiterbildungsträgern, Organisationsformen und Management in den unterschiedlichen Einrichtungen. Sie nehmen in den Blick ebenfalls die Beziehung der Hochschulen zum Organisationsumfeld im Rahmen der Weiterbildung und den organisationalen Wandel, der mit der institutionellen und organisationalen Verankerung der Weiterbildung verbunden ist.

Die institutionelle Etablierung des Weiterbildungsauftrags an der Universität ist ein Prozess im Werden. Die Rekonstruktionen der einzelnen Interviewpersonen dieser Studie vermitteln eine Einsicht in die Übergänge, wie sie die wissenschaftliche Weiterbildung in den jeweiligen Hochschuleinrichtungen durchlaufen hat. Bei der Entscheidung der Universität, den Weiterbildungsauftrag anzunehmen, hat sich herausgestellt, wie nämlich das organisationale Werden der Weiterbildung unter ihren einzelnen Hochschuleinrichtungen nicht gleich repräsentiert ist. Hier kann der prozesshafte Charakter der Verankerung an keiner linearen Entwicklung wahrgenommen werden. Merkmale fortgeschrittener Professionalisierung des Weiterbildungsauftrags werden folglich auch bei Rückschlägen in den Aufbau- und Anfangsphasen der Implementierung der Weiterbildung identifiziert (vgl. Abschnitt 5.3.4). Von der anderen Seite her betrachtet, überwiegt selbst bei fortgeschrittener Institutionalisierung weiter die vororganisationale Verfasstheit des Weiterbildungsauftrags, wenn nämlich die individuelle Semantik in Diskurs und Praxis der Weiterbildung in der Hochschule noch die Überhand hat. Für die Zukunft der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r spielt es eine Rolle, ob der Wandel, dem der Weiterbildungsauftrag unterliegt, beiläufig und spontan oder aus einer kontrollierten und geplanten Veränderungsstrategie erfolgt (Herbrechter/Schrader 2018, S. 312; Rosenstiel 2018, S. 1354). Methodisch gesehen eignen sich qualitative Forschungsdesigns besser, um die Nicht-Linearität bzw. das Prozesshafte gesellschaftlicher Phänomene zu erfassen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014b, S. 118).

Hochschulen als spezifische Entitäten und Auswirkung auf deren Entscheidungsprozess in Verbindung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das zunehmende wissenschaftliche Interesse an (öffentlichen) Universitäten ist eine konsequente Reaktion auf eine wachsende gesellschaftliche und wirtschaftliche Nachfrage

nach Hochschulbildung. Hochschulische Institutionen sollen effektiver und effizienter im Dienst pluraler Erwartungen stehen (Bleiklie et al. 2017a, S. 5). Die Anschlussfähigkeit der Hochschulbildung an verschiedenen Logiken, der staatlich-bürokratischen, der akademisch-professionellen und zunehmend der marktbezogenen, macht von den Hochschulen einen typischen Fall, um institutionellen Pluralismus zu untersuchen (Bleiklie et al. 2017b, S. 318; Rosenstiel 2013, S. 226). Der Vergleich unter den Organisationstypen hebt neben Gemeinsamkeiten auch die Sonderstellung von Hochschulen hervor (Musselin 2006). Andererseits deckt das ausgebaute Feld zur Hochschulforschung auf, wie immer komplexer die Varianz der hochschulischen Funktions- bzw. Governance-Modi wird (Musselin 2001, S. 165). In der hochschulbezogenen Sektion von Organisationsforschung hat die Organisation von Universitäten seit Dekaden unter besonderem Fokus gestanden, indem sie im Vergleich zum bürokratisch orientierten Modell Weberscher Prägung untersucht werden (Hüther/Krücken 2016, S. 158). Für Bleiklie et al. bildet die Unterscheidung zweier Modelle der Entscheidungsfindung, gemäß dem bürokratischen einerseits und dem Corporate-manageriellen andererseits, einen gemeinsamen Nenner in den Konfigurationen europäischer universitärer Systeme (Bleiklie et al. 2017b, S. 305). Die dazu entwickelten Systematisierungen werden auf den Entscheidungsprozess innerhalb von Hochschulen angelegt und werfen die Frage auf, ob Universitäten bei der Entscheidungsdurchsetzung nicht eher als Loosely Coupled Systeme, als spezifische Organisationen, als organisierte Anarchien und unlängst als komplette Organisationen (Hüther/Krücken 2016, 156f) zu sehen wären. Am gleichen Entscheidungskriterium orientiert und ob die Entscheidung bottom-up in einer flachen Hierarchie oder top-down in einer hierarchisch strukturierten Einheit erfolgt, wird den Hochschulen eine mittlere Stelle zugeschrieben, zwischen Verein und Unternehmen (Wilkesmann 2017, S. 567f). Abgesehen vom theoretischen Ausgangspunkt, der Betrachtungsperspektive oder der mobilisierten Erhebungsmethoden, scheint keine der erwähnten Positionen davon abzuweichen, dass die jeweiligen Thesen Idealtypen berichten, die durch den Erhebungsmoment und das Forschungsinteresse bedingt sind. Idealtypische Trennungen dienen dem theoretischen Erkenntnisgewinn, während „Hybride“ (s.u.) die realen Entscheidungsprozesse kennzeichnen (vgl. Benz 2007, S. 9; Seeber et al. 2015, S. 1469).

Besonders im Hinblick auf deren Aufträge, Lehre und Forschung, hat die Organisationsforschung den Entscheidungsmodus in den Universitäten in den Blick genommen. Das Gewicht der akademischen Korporation überwiegt, wenn es um akademische Angelegenheiten geht, wie Lehre, Forschung und akademische Karriere. Die Angleichung an den Verwaltungsbestimmungen öffentlicher Dienste ist dann die Regel außerhalb dieser Gebiete und auf der Ebene der interorganisationalen Beziehungen (Bleiklie et al. 2017b, S. 304). Diversität im Governance-Modus der Universitäten fasst nicht allein diese beiden – einmal durch Hierarchie und ein anderes Mal durch die akademische Selbst-

Governance geprägten – Formen in den Blick. Je nachdem, ob der Schwerpunkt auf den Akteuren oder auf dem Ergebnis der Aktion liegt, weisen organisationale Studien Parallelen auf bei der Ermittlung der Governance-Merkmale des Hochschulsystems auf europäischer Ebene. An den Ergebnissen einer an Hochschulsystemen vierer europäischer Länder orientierten empirischen Studie stellen für De Boer et al. (2007) die staatliche Regulierung (SR), die (externale) Stakeholder-Guidance (EG), die akademische Selbst-Governance (ASG), die managerielle Selbst-Governance (MSG) und der Wettbewerb (C) die fünf basalen Dimensionen dar zur Darstellung der Governance der (4) europäischen Hochschulsysteme (De Boer et al. 2007, S. 138f). Dieser Skalierung versuchen die Autoren analogisch zu einem Equalizer-System gerecht zu werden, wobei der NPM-Benchmark Indiz-Wert übernimmt:

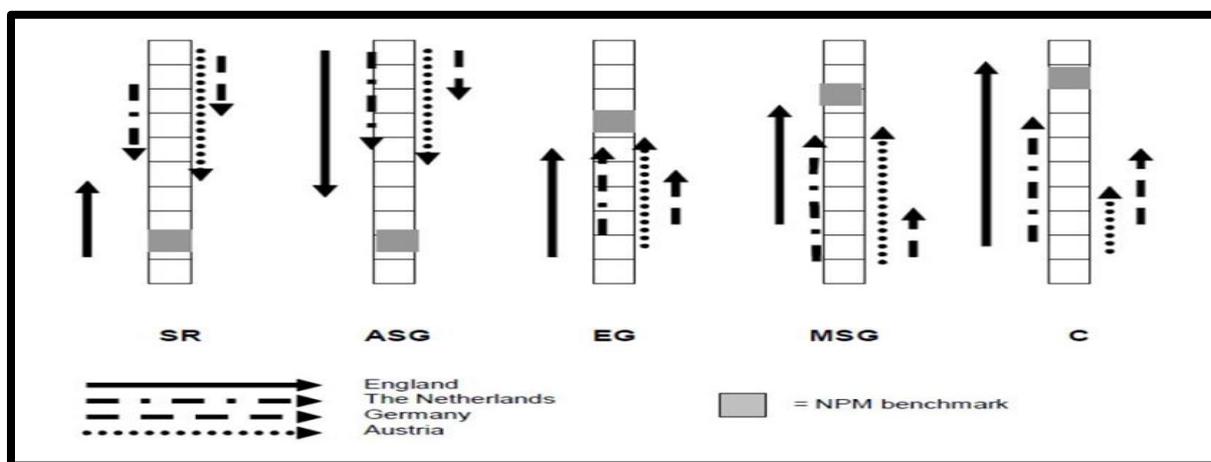


Abbildung 2.2 Governance-Equalizer (Quelle: De Boer et al. 2007, S. 149)

Mit der Übernahme des NPM-Modells sollte die staatliche Regulierung – sie erfolgt grundsätzlich über Finanzierungsformen, rechtliche Regulierungen und Kontrollpraktiken – eher gering sein gleich wie es marginal die Rolle der akademischen Selbstverwaltung sein sollte, indem sie nämlich über die Akte von Lehre und Forschung im engeren Sinne nicht hinausgeht. Parallel dazu sollten die Teilnahmemöglichkeiten externer Stakeholder, die Selbstverwaltung des Managements und der Wettbewerb um Mittelverteilung umgekehrt einen hohen Stellenwert im Entscheidungsprozess universitärer Institutionen haben (vgl. Wilkesmann 2017, S. 582f). Die staatliche Autorität handelt dann gegenüber öffentlichen Universitäten eher durch Output-orientierte als dass sie durch direktere Kontrollen sich einwendet. Die Schaffung von Quasi-Märkten, mit dem Wettbewerb um Mittelvergabe unter den Universitäten, wirkt sich laut dem NPM-Benchmark wettbewerbsvorteilhafter aus, um die Effizienz des Dienstes zu steigern und die Kosten zu senken. Für die Governance öffentlicher Sektoren sind Managementtechniken des Privatsektors unhintergebar. Da der zunehmende Wettbewerb um Ressourcen zwischen und innerhalb der Universitäten sowohl

auf Deregulierung als auch auf Etablierung einer neuen mächtigen Führung beruht, sind hervorragende Manager erforderlich. Ihnen müssen ein angemessener Handlungsspielraum sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Verwaltung eingeräumt werden (De Boer et al. 2007, S. 140).

De Boer et al. (ebd.) wenden sich in dieser Studie dem NPM-Benchmark als gemeinsamen Mechanismus zu, um auf verschiedene Governance-Modelle in den europäischen Universitäten aufmerksam zu machen. Dafür hebt eine Studie von Bleiklie et al. (2017b) eine Dekade später darauf ab, wie vergleichbare Governance-Modi in (den) europäischen Universitäten eine gemeinsame Basis für eine Konfiguration für den europäischen universitären Raum darstellen. In den beiden Arbeiten De Boers bzw. Bleiklies et al. wird den Neuerungen nachgegangen, die die Annahme von Marktwerten und die Einstellung zum Management öffentlicher Universitäten bewirkt haben. Für Bleiklie et al. (2017b) gelten die Begriffe *Autonomie*, *Hierarchie*, *Formalisierung* und *Partizipation* als die vier (4) grundständigen Modi (Dimensionen), die den Rahmen für einen „Raum der Organisationskonfigurationen für europäische Universitäten“ abstecken (Bleiklie et al. 2017b, S. 306). Mit Blick auf bedeutende Veränderungen in Richtung managerieller Führungsmodi in den (konsultierten) Universitätssystemen schlussfolgern Bleiklie et al.:

The two organizational templates—the bureaucratic-academic ideal type and the corporate-managerial type—thus represent two ‘archetypes’, whereas individual universities can be characterized in general as hybrids, which combine characteristics of the two archetypes (Bleiklie et al. 2017b, S. 308).

Obwohl in beiden Modellen eine akademische *Autonomie* hochgeschätzt wird, weisen die rein akademischen und nicht besonders akademischen Bereiche eine Tendenz zur Standardisierung der Bewertung auf. Auch rein akademische Angelegenheiten werden nach den NPM-Instrumenten auf die Art der manageriellen Kontrolle und Steuerung umgestellt, wie es Audits und Rechenschaftspflicht einerseits oder die Anordnung von Quasimärkten andererseits belegen (vgl. Bleiklie et al. 2017b, S. 307).⁵ *Hierarchie und Formalisierung* – dem zweiten Modell mehr eigen – gewinnen im Veränderungsprozess an Bedeutung. Gleich dem Unternehmensmodell soll die Leitungsperson hohe Stufen an Eigenständigkeit genießen zur Entscheidungsfindung auf zentralisiertem Wege und bei der Kontrolle und Steuerung der Ressourcen. Die Formalisierung (Ziele, Leistungsindikatoren und regelmäßige Bewertung) setzt nämlich das Bestehen von Indikatoren voraus zum Entscheidungstreffen, sei es lokal oder mit nationalweiter Gültigkeit (Eyraud 2014, S.75). Im bürokratischen Modell nimmt die Stärke dieser Regeln ab bzw. zu jeweils in den akademischen und nicht-

5. Gegenüber öffentlichen Universitäten unternimmt der marokkanische Rechnungshof die gleichen Praktiken (vgl. Tahiri 2014, S. 29).

akademischen Angelegenheiten, während im korporativ-manageriellen Modell die Kontrollregeln in beiden Bereichen hoch sind. Die *Teilnahme* fasst die Rolle von akademischen Professionellen und deren Community in der (Organisation) Universität und deren Umfeld in den Blick. Im bürokratischen Modell nimmt ihre Teilnahme (*Participation*) Gestalt durch Selbststeuerung oder kollegiale Entscheidungsfindungen z.B. in Entscheidungen über Karrierewege. Im korporativ-manageriellen Modus gewinnen Hierarchie und Formalisierung an Boden zugunsten einer Hervorhebung der organisationalen Beziehung, wenn die Hochschule für die Leistungen von Dozenten in der Weiterbildung ein Gefühl der unternehmerischen Eigenverantwortung manifestiert. Die akademische Welt differenziert sich auch durch ihre Teilnahme an neuen externen Kontrollen, „that mobilize the academic community, e.g., for peer review in competitive quasi-markets, assume a strong role of the academic community in the organizational environment “(Bleiklie et al. 2017b, S. 307).

Obwohl als gleichberechtigter Auftrag gleich neben Lehre und Forschung erwähnt, wird die Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung im marokkanischen Hochschulgesetz 01.00 praktisch eher als Aufgabenbereich von Dozenten und bestenfalls von Hochschulleitenden erlebt. Sie hat im manageriellen Modus (MSG) gestaltet zu werden. Ihre Institutionalisierung ist durch eine zunehmende Autonomie in Führungspositionen gekennzeichnet, die mit Führungsaufgaben im manageriellen Modus einhergeht. Die hierarchische Struktur mag ihre Bedeutung von daher ableiten, dass sie Befugnisse zentralisiert und Leitungsfunktionen stärkt, die imstande sind, für die Handlung eine institutionelle Strategie herbeizuführen (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1451). In ihrer „vororganisationalen“ Phase (Schäffter/Schicke 2012, S. 170) ist die Hierarchie im Sinne von Konzentration für eine effizientere Handlung in der Weiterbildung in der Erfahrung der UM5r weder erlebt noch systematisch operationalisiert.

Third Mission der Universität als Ausdruck ihrer Politik der Nähe. Was ist dabei neu?

Unter „Third Mission“ werden sowohl rentable Dienste, besonders durch Transfer von Wissen und Technologie zu wirtschaftlichen Zwecken, als auch Engagements sozialer, kultureller und wertbezogener Art verstanden, die die Universität, neben ihren Hauptaufgaben Lehre und Forschung, ihrem Ökosystem erweist (Ćulum et al.2013, S. 173). „Third Mission Activities“, auch „Extension Activities“ genannt, „span both the technology-oriented interaction of universities and enterprises, on the one hand, and linkages of the universities to civil society, on the other hand“ (Göransson et al. 2009, S. 164). Dabei soll

auch der regionale Aspekt zum Ausdruck kommen, bei dem die Universität als aktiver Mitspieler zur regionalen Entfaltung vorkommt (vgl. Krücken et al. 2009, S. 141f).

Wissend, dass mit der akzentuierten Öffnung der Universität auf ihr Umfeld besonders der ökonomische Aspekt hervorgehoben wird, sehen sich Resistenzen gegenüber sog. „Third Mission“ Aktivitäten der Universität – mindestens im lokalen marokkanischen Kontext – zweier Herausforderungen gegenübergestellt. Einerseits leiden Hochschulen an einer rückgängig gemachten und bestenfalls stagnierenden Finanzierung durch die öffentliche Hand. Und hier fängt die universitäre Welt selber daran zu arbeiten, Fundraising zu effektivieren, indem sie z.B. an der Veräußerung wissenschaftlicher Produkte und Service-Angebote wirkt bzw. sich an Drittmittelwerbung zu beteiligen (Gomes et al. 2005, S. 88). Das Engagement in der Weiterbildung wird als Ausgleich, wenn nicht wie erwartet erlebt, so doch in der Richtung gedacht und erklärt. Es belegt andererseits der Fakt, dass eine Einstellung auf Arbeitsfelder außer der Aufträge Lehre und Forschung weiter grundsätzlich weniger durch die Organisation als durch das Werk einzelner universitärer Akteure gekennzeichnet ist. Es scheint, über den lokalen Kontext Marokkos hinaus, überall ein überwiegender globaler Brauch zu sein, dass Extension Activities, nämlich hier die Gestaltung von Weiterbildung in Verbindung mit Partnern des Universitätsumfelds, individuell initiiert bzw. verantwortet werden. Aktivitäten der Third Mission sehen sich hauptsächlich mit der Ausrichtung an „excellent basic research according to the Humboldtian ideal“ (Göransson et al. 2009, S. 164) konkurriert. Deshalb baut Engagement in der Weiterbildung auf Freiwilligkeit. Hier werden individuelle Initiativen als eine der Haupttriebkraft für einen erfolgreichen Technologie-Transfer gegenüber dem Universitätsumfeld angesehen (ebd. 2009, S. 162). Bei der Häufung von Aufgaben, ist es – im Falle der UM5r – weniger die Arbeits-Belastbarkeit, die eine Spannungsquelle zu sein droht, als das Fehlen von Anerkennung, das beteiligte Weiterbildungsexperten adressieren.

Der Begriff „Third Mission“ gewinnt die Bedeutung eines sozialen Engagements wissenschaftlicher Organisationen. Daran sind die sog. Entwicklungsländer aufgrund der geringen öffentlichen Mittel, die für das öffentliche Bildungswesen und vor allem für die Forschung eingesetzt werden⁶, bedürftig. Der Technologie- und Wissenschaftstransfer liegt im Spannungsfeld zwischen Interesse an Spitzentechnologien und Berücksichtigung der Aufnahmefähigkeit des lokalen Wirtschaftsgefüges. „Extension Activities“ kommen als Beitrag der Universität zur Qualifizierung des Ökosystems der Universität vor. Zu diskutieren wäre auch, wie Forschungsergebnisse – abgesehen von der Lage auf der Weltebene⁷ – an

6. <http://uis.unesco.org/fr/country/ma> Angaben liegen hier für Marokko nur für das Jahr 2009 vor
7. <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=ma> (Marokkanische Forschung weist einen Wert von 179 im H-Index auf. Weltweit ergibt es den Rang 57/239 in der Periode zwischen 1996-2018. Stand 01.01.2019).

den lokalen Bedürfnissen zu orientieren (anzupassen) wären. Es gilt besonders jenen Bereichen der Forschung mit praktischer Bedeutung für die lokalen Entwicklungsbedarfe. Für die überwiegenden Wirtschaftsstrukturen, MKU und noch kleineren Einheiten stellt sich das Problem der Aufnahmefähigkeit gegenüber innovativen Anwendungen vom Wissen. Die Weiterbildung wird zur Anpassungsstrategie, um die berufliche Praxis mit technologischen Anwendungen gegen angemessene Finanzierung vertraut zu machen. Erlauben organisationstheoretische Ansätze Weberscher Prägung, die Akteure, das System und die Interaktionen innerhalb von Organisationen aufzudecken, so rücken neoinstitutionalistische Modelle besonders die Interaktion von Organisationen mit deren Umfeld in den Blick. Die nächsten Ausführungen im Abschnitt 2.2.2 versuchen, den Weiterbildungsauftrag an der UM5r aus der neoinstitutionalistischen Perspektive aufzufassen.

2.2.2 Neo-Institutionalismus als theoretische Zugriffsmöglichkeit zum Erfassen des Weiterbildungsbereichs

Weiterbildungsauftrag und Profilbildung. Eine lose Kopplung?

Im neo-institutionalistischen Diskurs konstituiert das Organisationsfeld „die relevante gesellschaftliche Umwelt, die den Bezugs- und Orientierungsrahmen einer Organisation darstellt“ (Hartz 2009, S. 136). Der Neoinstitutionalismus richtet seine Kritik an Organisationstheorien, „in denen individuelle bzw. kollektive Akteure als autonom und ‚rational‘ handelnde Entitäten in einem gesellschaftsfreien und geschichtslosen Raum konzipiert werden“ (Koch/Schemmann 2009, S. 10). Vielmehr soll eine neue theoretische Rahmung das Verständnis von beidem gewährleisten, der Dynamiken des Organisationsfeldes *und* des damit interagierenden organisationalen Entscheidungsverhaltens (vgl. Bleiklie et al. 2017b, S. 317). Auch für späte Ansätze haben die zentralen Ausgangskategorien des frühen Neoinstitutionalismus, wie sie von Meyer/Rowan (1977), DiMaggio/Powell (1983) und Meyer/Scott (1983) hervorgehoben wurden, von ihrer Aktualität nichts eingebüßt (Krücken/Röbken 2009, S. 326; Hüther/Krücken 2016, S. 167). Zur Taxierung des formalen Institutionalisierungsprozesses von Organisationen als Mythos und Zeremonie hatte Meyer und Rowan ihre Fragestellung geführt: „Wieso werden Bildungsprozesse von immer weiter ausgedehnten und ausgefeilten formalen Strukturen begleitet und durchdrungen, wenn diese offenbar nicht der Koordination und Kontrolle eben dieser Bildungsprozesse dienen“ (vgl. Meyer/Rowan 1978, zitiert nach Koch/Schemmann 2009, S. 25). Mit dem zunehmenden Paradigmenwechsel im Hochschulwesen gewinnt der Markteinfluss an wissenschaftlichem Interesse (Krücken und Röbken 2009, S. 337). Der

Begriff „Isomorphismus“ erlangt in neo-institutionalistischen Studien einen zentralen Stellenwert vor dem Hintergrund einer Kritik des bürokratischen Modells. Er legt aus, wie Organisationen, im Gegensatz zu einem traditionell „mechanistisch verstandenen, bürokratischen Organisationsmodell“ (Koch 2009, S. 120), danach trachten, an Erwartungen des Organisationsumfelds sich anzugleichen, um Legitimität und Ressourcen zu erhalten. In dieser Suche zeichnet das Verhalten von Organisationen gegenüber deren Umwelt Isomorphie bzw. lose Kopplung / Entkopplung aus. Für Legitimität bezieht sich Koch zur Definition von Suchman (1995). Legitimität für ihn gilt als „a generalized perception or assumption that the actions of an entity are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs, and definitions“ (Suchman 1995, zitiert nach Koch 2009, S. 126).

Der in Koch 2009 zitierte Neoinstitutionalismus schlägt das Konzept von drei Arten von Druck vor, um institutionelle Anpassungsprozesse – „Isomorphismus“ (ebd., S. 119) – einzufangen. Während *Zwang* sich auf unmittelbare (Rechtsvorschriften, institutionelle Vorgaben) gleich wie auf gefilterte Regulierungseingriffe der Politik sich bezieht, bildet die *Imitation* die Sorge einzelner Organisationen ab, nicht weniger effektiv nach außen aufzutreten wie es mindestens gleichwertige Organisationen tun. Insoweit stellen gelungene, oder als solche wahrgenommene, Modelle bei Unsicherheiten eine Orientierung dar (Hartz 2009, S. 137). *Normativer Druck* bildet drittens die professionsbezogene – für den Hochschulbereich – korporatistische Relation zwischen Professionen und den ihnen zugehörten institutionellen Strukturen ab. Hierdurch fungieren die Professionen – sprich die universitäre Profession – zum Auslöser von standardisierten und homogenisierten Prozessen (Krücken/Röbken 2009, S. 330). Darunter ordnen beide Autoren auch die Auswirkung von Instanzen marktorientierter Qualitätssicherung ein. Für den europäischen Hochschulraum repräsentieren es zunehmend auch nicht staatliche Akkreditierungsagenturen (vgl. Bleiklie et al. 2017a, S. 13). Neoinstitutionalistische Analysen identifizieren das Streben nach Legitimation als das Hauptmerkmal der Beziehung von Organisationen zu deren jeweiligen Organisationsfeld. Laut dieser Perspektive dienen formale Regelwerke von Organisationen weniger der funktionalen Seite zur Steigerung der internen Effektivität bei der Entsprechung gesellschaftlicher Erwartungen. Formalstrukturen in Organisationen „sind also vor allem nach außen gerichtet“ (Hüther/Krücken 2016, S. 167). Ihre Kopplung zu den erklärten Zielen ist im Grunde nur lose.

Vor diesem Hintergrund wäre die Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r eine eher nach Außen ausgerichtete Entscheidung, ist es doch laut dem neoinstitutionalistischen Entkopplungsbegriff eher als Angleichungsprozess an primär politischen und respektive wirtschaftlichen Erwartungen interpretierbar. Zur in dieser Arbeit

hervorgehobenen Unstabilität beim Engagement in der Weiterbildung bietet der neoinstitutionalistische Analyseansatz eine zusätzliche Dimension durch den Begriff der „Entkopplung“ (vgl. Abschnitt 5.1.2). Er gibt wieder, wie das Verhältnis regelnder Instanzen (Mission Statement der Universität; Geschäftsordnung der universitären Weiterbildung) und institutionell etablierter Strukturen (besonders die zentrale Weiterbildungseinheit gegenüber den einzelnen Hochschuleinrichtungen der UM5r) zur erlaubten und erlebten Praxis der Weiterbildung (noch) lose beschaffen ist.

(Zentrale) Kontrolle und Einfluss des Organisationsfeldes (Beteiligung)

Governance-, NPM-, Neoinstitutionalismus-Ansätze lenken die Aufmerksamkeit darauf, wie der Bedarf an zentralen Kontrollpraktiken in privaten Unternehmen auch bei der Erbringung öffentlicher Dienstleistungen offensichtlicher wird (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1455). Der Begriff „Kontrolle“ weist auf Modi zur Steuerung von Entscheidungen und Verhalten in den Organisationen hin, um die Organisationsziele zu erreichen (Bleiklie et al. 2015, S. 875). Parallel dazu wird die (Mit-) Wirkung des Organisationsfeldes auf den Entscheidungen von Organisationen als Beteiligung („*participation*“) bezeichnet. Bleiklie et al. untersuchen ausgehend von einer internationalen Fallstudie über drei europäische universitäre Systeme, wie der Einfluss von Umwelteigenschaften (institutioneller Druck, Ressourcenumfeld und externe soziale Beziehungen) auf die Kontrolle in wissensintensiven Organisationen wie die Universität sich auswirkt. Ihre Systematik deckt auf, wie diese Organisationen als „penetrated hierarchies“ anzusehen wären. Sie bezeichnen diesen Effekt als „coupling of intra-organizational control with the synergetic influence of different external characteristics“ (ebd., S. 892). Ihr Schema der organisationalen Steuerung umfasst dann die beiden Dimensionen, zentrale Kontrolle und Einfluss des Organisationsumfelds („Beteiligung“) mit jeweils formellen und informellen Kontrollinstrumenten (vgl. ebd.). Sie schlussfolgern, dass „control in knowledge-intensive professional organizations is a delicate act of balancing central coordination and the participation of professionals, which can be realized through different combinations of formal and informal instruments of control“ (ebd., S. 876).

Zur Governance von Weiterbildung rufen die – in dieser Studie befragten – Interviewpartner an der UM5r nachhaltig dazu auf, co-konstruierte Strukturen zur Gestaltung der Weiterbildung als Alternativen zu erstellen (vgl. Abschnitt 5.3.2). Kontrolle und Steuerung des Weiterbildungsauftrags habe – laut dieser Auffassung – außer als nur durch das hierarchische Modell zu erfolgen. Auf der Grundlage der gleichwertigen Akteure suggerieren sie, das Organisationsumfeld in den Gestaltungsprozess von Weiterbildung zu integrieren, sowohl auf der mikro-Ebene, vor allem aber auch auf der Struktur- bzw. Systemebene, damit

die Zusammenarbeit sich nicht nur auf okkasionellen Interventionen beschränkt. Es ist außerdem auch Fakt, dass Projekte der Weiterbildung maßgeblich ihrem Bestehen in den Hochschulen der UM5r den Initiativen einzelner universitärer Akteure und deren sozialen Vernetzung verdanken. In der Einbeziehung des Universitätsumfelds sehen die universitären Weiterbildungsakteur_innen eine Chance zur Entfaltung des Weiterbildungsbereichs an.

Herausforderungen im Umgang mit NPM-Prinzipien

Wenn es vertretbar wäre, zu behaupten, dass die Nachkriegszeit (nach 1945) zu großzügigen (Wieder-) Aufbauprogrammen geführt hat, die insbesondere in (den) westlichen Staaten zu einem sozialen Wohlfahrtsstaat geführt haben, so wurden in den 1980er Jahren weite Reformpolitiken eingeführt. Sie waren inspiriert und geführt jeweils bei Management- und Liberalisierungsprozessen neoliberalistischer-neokonservativer Prägung (Langer 2019, S. 17). Zusammengefasst kommen sie weithin bei Christopher Hood (1991) unter dem Label New Public Management: NPM (Jacobsson et al. 2015, S. 11).

Die Annahme von NPM-Prinzipien auf der Ebene marokkanischer Politikentscheidung resultierte aus den riesigen Verschuldungen in den 1980/90er. Damit unterzog sich Marokko der wirtschaftlichen Strukturanpassungsprogramme der Weltbank. Sie wurden zum Anlass, den öffentlichen Dienst, Prinzipien des privaten Sektors zu unterziehen durch die Privatisierungspolitik. Marokko kann in dieser Hinsicht den Fall eines Entwicklungslandes darstellen, das sehr früh und zunehmend systematisch sich an Empfehlungen transnationaler Organisationen anglich/angleicht. Basierend auf Vergleichsstudien, empfehlen diese Instanzen besonders den sog. Entwicklungsländern die Praktiken von Pionieren und begleiten die Umsetzung durch Know-how, Methoden und Erfahrungen (Langer 2019, S. 19). Auch die lokale universitäre Welt nimmt bei weitem an den Modernisierungstrend teil entsprechend der NPM-Prinzipien. Denn damit war/ist der Ausbau der institutionellen Autonomie erwartet.

Idealtypisch werden für die institutionelle Identität von Organisationen drei Dimensionen betont: (a) die institutionelle Besonderheit, in ihrem Umfeld als solche aufzutreten, (b) die Kontrollfähigkeit über die materiellen und Human Ressourcen und (c) die Fähigkeit der Organisation, sich vor äußeren Einflüssen bei Hauptbeschlüssen zu schützen, indem sie eher aktiv als reaktiv sich charakterisiert (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1450f). Neuere Kontrollinstanzen, durch Zielvereinbarungen und Instrumente der Rechenschaftsablegung, übernehmen es weniger, den identitären Anspruch universitärer Institutionen als vielmehr den Management-Modus zu stärken. Als Steuerungsinstrumente setzen sie eher darauf,

Leitungsposten an der Universität mit ausgebauter Entscheidungsautorität auszustatten und damit die hierarchische Struktur zu fundieren (De Boer et al. 2007, S. 148). Akademiker_innen in Führungspositionen sehen sich dazu gebracht, an eine beschränktere Autonomie, eine zunehmende Verantwortungs-Übernahme und nachhaltige Änderung sich anzupassen (Kolsaker 2014, S. 137). Für Leitungsposten bedeuten diese Entscheidungen die Bewegung hin von einer akademischen Selbst-Governance zu einer mehr auf Hierarchie-Merkmale aufbauenden Autorität zu untermauern (Krücken/Röbken 2009, S. 341). Auf Grenzen der Steuerungsfähigkeit von Organisationen ist dann hinzuweisen, wenn die Akteure – der organisationale und der individuelle – verschiedene Ziele verfolgen (Hüther/Krücken 2016, S. 122). Besonders ist es der Fall mit den Aufträgen Lehre und Forschung. Trotz der Trends hin zu manageriellen Steuerungsmodellen, kommen Seeber et al. nicht umhin zu schlussfolgern: „We expect no association between modernization influence and identity elements, both because of policy ambiguity and the characteristics of the academic activity“ (Seeber et al. 2015, S. 1454). Erfolgsfälle zur Steuerung von Veränderungen seitens universitärer Akteure, die Top-down-Ansätze adoptieren und wenig zu Entscheidungskörperschaften der Universität zurückkehren, werden mit der Zeit weniger ohne Resistenz auskommen (vgl. Boudard/Westerheijden 2017, S. 170). Tradierte Praktiken erfreuen sich weiteren Kurs in akademischen Entscheidungsinstanzen, wenn Leitungspersonen von hierarchischen Befugnissen wenig Gebrauch machen:

Still, academic self-governance stays alive in a more informal way. At the moment, most measures to build managerial self-governance remain incomplete. The consensus-oriented culture of the academic profession compels many in leadership positions to act as if they had no new powers. Thus, formal competencies remain unused, and consensus, at least among professors, is still sought by rectors and deans. One reason for this is that those in leadership positions know that one day they will return to the “rank and file”, and they do not want to make enemies among those who may come into power after them. But the more important reason for “cooperativeness” is that many have internalized the traditional organizational culture of consensus during their long academic socialization (De Boer et al. 2007, S. 148).

In ihrer Suche nach Drittmittel ebenso wie für exzellente Lehrende/Lernende für die Hochschule, sehen sich die Weiterbildungsverantwortlichen der UM5r einer doppelten Herausforderung ausgesetzt. Von ihnen wird eine starke Position gegenüber der vormundschaftlichen Autorität *und* auf dem Organisationsumfeld erwartet. Einerseits um gegenüber dem Staat eine hohe Verhandlungsfähigkeit zu erweisen und damit Anforderungen einer universitären Welt geltend zu machen. Und hier lässt sich – mindestens für die lokale Erfahrung – einwenden, dass der Zugang zu Entscheidungsstellen in den Hochschulen nicht nur formale Prüfstationen, wie das Vorlegen eines Entwicklungsprojekts für die Universität bzw. Hochschuleinrichtung, zu überstehen hat. Angleichungsprozesse gegenüber Anforderungen in Verbindung mit den politischen und akademisch-professionellen Kulturen (Traditionen) übernehmen eine sozialisierende Funktion beim Zugang zu Entscheidungsstellen. Andererseits stellen Kompetenzen bei professionellem

Beschaffen *und* Verwalten von Drittmitteln die nächste Hürde dar. Darüber hinaus ist der in der universitären Profession nicht anerkannte investierte Aufwand in „Extension Activities“ – sprich in der Weiterbildung – mit persönlichen Karriereaspirationen einzelner Dozenten selten vereinbar. Engagement unterliegt nämlich einer Gewichtung, die pädagogische und wirtschaftliche Berechnungen einschließen und verbinden soll (Kurtz 2001, S. 142). Zugleich hängt der Einsatz in Leitungsfunktionen in öffentlichen Universitäten tendenziell von der Position der Bewerber_innen im Organisationsfeld ab (vgl. Bleiklie et al. 2017b, S. 316), bzw. über welches Kontrollvermögen sie über äußere Ressourcen verfügen (vgl. Seeber et al. 2015, S. 1454). Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive her betrachtet, scheint es legitim zu fragen: Haben Leitungspersonen dieses soziale Kapital, lässt sich dann jedoch einwenden, was sie denn zu einem universitären Berufseintritt in Organisationen, selbst in Leitungsstellen, veranlassen würde, wäre es nicht der Versuch, zusätzlichen materiellen, sozialen und symbolischen Kapital eher für die eigene Person als für die Lern-Organisation zu erwerben.

2.2.3 Das Handlungsfeld der Weiterbildung aus Perspektive der Educational Governance

Parallelitäten zu organisationstheoretischen Forschungsansätzen

Gleich wie beim neoinstitutionalistischen Ansatz nimmt die Governanceperspektive Kontrolle- und Koordinierungsstrukturen bzw. -prozessen in sozialen Einheiten in den Blick (Hüther/Krücken 2016, S. 124). Sie stellt Analyseinstrumente bereit zum Erfassen von Governance-Modi. Damit rückt sie in den Vordergrund, welche Koordinierungsmechanismen betätigt werden bzw. Vorrang haben bzw. im jeweiligen Governanceregime gewichtet werden, welche Akteure dabei handeln und welche Logik jeweils deren Handlung in der „Zusammenarbeit“ unterliegt. Die Verschiedenheit der Koordinierungsformen macht es gleichzeitig schwierig und herausfordernd, unter einem Konzept Begriffe wie Kontrolle, Steuerung und Koordination zusammenzubringen und es klar zu definieren (Benz 2007, S. 4). Governance unterscheidet sich dadurch, dass ihr Fokus der exekutive Bereich ist. Das macht, dass auch gegensätzliche Positionen sich zum Governance-Diskurs referieren. Dass dabei die staatliche Autorität indirekt vertreten wird oder als Akteur unter anderen mitwirkt, heißt nicht, dass die erstellten Strukturen oder Prozesse außerhalb des Bereichs ihrer Politik- und Kontrollentscheidung liegen. Dennoch „what is essential is comprehending the mechanism that determines the interplay of structures and processes as well as how these modes of coordination and control work “(Benz 2007, S. 6). Die Governance-Perspektive ist

insoweit weniger als normatives Programm denn als analytisches Tool aufzufassen (De Boer et al. 2007, S. 138).

Schon die Typologie Clarks (vgl. Clark 1983, zitiert nach Hüther/Krücken 2016, S. 133) unterstellt, dass die Hochschulsysteme nach der Art variieren, wie einflussreich jeder der drei Hauptakteure, Staat, Markt und akademische Oligarchie, ist. Im Vergleich zum „traditionellen Modell“, das die Akteure fokussierte, stellen neue Konfigurationen von Governance-Regimen universitärer Systeme den Entscheidungsprozess in den Mittelpunkt. So wird in der Typisierung Hüther/Krückens der Entscheidungsfindungsprozess idealtypisch über die Mechanismen: Gemeinschaft, Verhandlungen, Märkte, Mehrheitsentscheidungen und Hierarchie ausgeprägt. Aus politikwissenschaftlicher Perspektive kommen bei De Boer et al. (2007, S. 149) die gleichen Mechanismen vor als Dimensionen von Koordination und Kontrolle, sei es durch eine externe Behörde oder durch interne Mechanismen der Selbstregulierung oder Selbstkontrolle. Das macht, dass Governance sowohl Strukturen als auch Prozesse bezeichnet. Sie nimmt dann Gestalt in einseitige Regulierung in Hierarchien (und hier ist die zweiseitige Teilung von Hierarchie zwischen der staatlichen und der internen Selbstregulierung in der Typisierung De Boers et al. ausdrücklich hervorgehoben), gegenseitige Anpassung auf dem Markt, Vereinbarung in Verhandlungen oder Vertrauen und Konsens in Netzwerken und sozialen Gemeinschaften (vgl. Benz 2007, S. 6). Diese Konzepte kennzeichnen idealtypische Dimensionen der Interaktion zwischen den drei Hauptakteuren Staat, universitäre Welt und Markt bei der Koordinierung universitären Handelns. Eine Gewichtung unter den Mechanismen entscheidet über die Ausprägung des Governanceregimes, dem die Aktionskoordination zugrunde liegt. Steuerungs-, Kontroll- oder Koordinierungsmechanismen sind in komplexen sozialen Feldern, wie wissensintensive Organisationen, selten in reiner Form als Mixe zu finden.

Zum Ursprung und Verankerung des Governance-Begriffs

Sowohl Anreize zur Annahme von NPM-Modellen, als auch der Einsatz von Good Governance-Ansätzen oder der Eintritt für die Verbreitung von Konzepten der sog. Global Governance schöpfen ihren Ursprung in einer internationalen Einbettung (Langer 2019, S. 15). Der Governance-Begriff gilt als Analyse-Instrument zur Beschreibung und Bewertung kollektiver Handlung in sozialen Feldern wie Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (Benz 2007, S. 4). Für Ursprung und Verankerung des Governance-Begriffs weltweit identifiziert Langer *drei* Impulsfaktoren geschichtlicher, wirtschaftlicher und strategischer Provenienz. Der Begriff vermittelt – im Hinblick auf seinen Ursprung – eher die Auffassung einer Reaktion auf

Misserfolge (Langer 2019, S. 16-27). Erstens erfolgte die Übernahme von NPM-Prinzipien mit weitreichenden Wandlungen während der 1980/90er mit dem Fall des Ostblocks, größtenteils aber auch als Reaktion auf der immer lauter beschworenen Ineffizienz und hohen Kostspieligkeit der Verwaltung öffentlicher Dienste besonders in den westlichen Staaten. Zweitens riefen Misserfolge in den Entwicklungspolitiken der Weltbank, besonders gegenüber nicht-entwickelten Weltregionen, Reaktionen mit dem Ansatz einer nun einzusetzenden Guten Governance hervor. Drittens war die Globalisierung in Verbindung mit dem Wertaufstieg von Bildung weltweit hinter der Notwendigkeit, angemessene Analyseinstrumente herzustellen, um neue Dynamiken neuer Akteure weltweit – mit wirtschaftlicher, politischer und strategischer transnationaler Reichweite – zu erfassen. Von daher der mobilisierende Begriff „globale Governance“ (Langer 2019, S. 16).

Grenzen des Educational-Governance-Begriffs in Bezug zur Weiterbildungsentwicklung an der UM5r

Verglichen mit dem marokkanischen Kontext der universitären Weiterbildung wäre auf nicht ausreichend beleuchtete Seiten des Governance-Diskurses in Bezug auf Bildungsfragen hinzuweisen. Die nachfolgend nahegelegten Stränge nehmen besonders die Auswirkung der „globalen Governance“ auf der Hochschulbildung in einem Entwicklungsland-Kontext in den Blick:

Dem Governance-Begriff in seiner entwickelte-Länder-Variante scheint die Offensive anzuhaften, für die entwickelten „nation-states“ eine komfortable Führungsposition gegenüber emergierenden konkurrierenden Akteuren auf der Weltebene zu sichern bzw. gegenüber jenen, die als Rohstoffquellen- und Absatzmarkt-Länder gelten, ein Dependenzverhältnis aufrechtzuerhalten. Die Verpflanzung des Ansatzes, besonders in den Kontexten von Entwicklungsländern, ist meistens eine schlechte Kopie. Langer postuliert:

But there's more to it than only the economic competition imperative. Global Governance implicitly acts on the assumption of democratically composed and industrially developed medium scale countries – and not of super powers like the U.S.A. nor of weak or failed states like in the Third World (Langer 2019, S. 25).

Ein zweiter Strang betrifft eine paradigmatische Veränderung. In einem Standardisierungs- und Homogenisierungsprozess tritt der Governance-Begriff dafür ein, die Stärke des neoliberalistischen-neokonservativen Modells auf der Weltebene nachhaltig zu sichern (ebd., S. 26). Die Fundierung dieses Paradigmas spielt sich zum zunehmend offensichtlicheren Teil auf der Bildungsarena ab. *Bildungs- und besonders Hochschulbildungsinstitutionen erleben einen Paradigmenwechsel. Laut NPM-Prinzipien übernehmen sie durch ihre Multiplikationsfähigkeit aber auch die Begleitung dazu.*

Drittens besteht eine der Herausforderungen für Entwicklungsländer darin, Wissenschaft in der Güte- und Service-Produktion bzw. -Verwaltung zu integrieren und dafür Institutionen der Hochschulen zu qualifizieren. Dem Projekt der Weiterbildung öffentlicher Hochschulen werden weder die Garantien gegenüber anderen Anbietern zuteil, um sich auf dem Weiterbildungsmarkt zu bestätigen, noch dem öffentlichen universitären Akteur die Befugnis, über die Schaffung von Gestaltungsspielräumen für den Weiterbildungsbereich mitzuentcheiden. Dafür hatte das öffentliche Weiterbildungsangebot selbst Ausschlusspraktiken zu überstehen (vgl. Abschnitt 5.3.3.). *Auf der lokalen Ebene scheint der Rekurs auf den Governance-Diskurs eher die Zentralität zu untermauern* (vgl. Abschnitt 5.1.2).

Der Governance-Diskurs legitimiert eine Abkopplung, wenn es um den Übergang sozialer Dienste in der staatlichen / öffentlichen Domäne in die Marktsphäre geht. In seiner Konzeption unterstellt er, andere Akteure zur Zusammenarbeit zu mobilisieren. Die staatliche Kooperation mit ihnen baut eher auf der Ebene der Umsetzung als auf der Erstellung des Zusammenarbeits-Konzepts (vgl. Rönning et al. 2019, S. 713f). *Hiermit übernimmt der Governance-Begriff die Aufgabe, einen Übergang auf der Diskursebene zu begründen.* Zentralorientierte Systeme – wie das marokkanische – fordert es heraus, intelligente Arrangements zentral zu managen, daran andere Akteure zu beteiligen und sie dazu zu bringen, sich an diesen Arrangements anzugleichen. Selten ist es von einem Klima von Opportunismus zu trennen. Im Bezug zur Konfiguration professioneller Weiterbildung kann dies nur den hegemonialen Aspekt des „technisch-bezogenen Rahmens“ konsolidieren, erfolgt doch die Handlung des Staats, der universitären Profession und des Markts in völliger Übereinstimmung. Zweifelsfern stand vor Rönning et al. nicht nur die schwedische Situation als sie zum Schluss kamen:

Several politically appointed actors who worked in the Ministry of Education in the 1991–94 government and helped design the reforms later became quite active in setting up their own for-profit school companies and school chains, accompanied by intense political lobbying (Rönning et al. 2019, S. 723).

Für den marokkanischen Fall ließ ein positiver Return für die investierten Bemühungen zur Implementierung des privaten Modells – unter immer auch welche Benennungen – auf sich nicht lange warten. Schon in weniger als einer Dekade mit deren Anerkennung als Universitäten konnten die privaten und die sog. Universitäten in öffentlich-privaten Partnerschaften einen Wert von 14,3% der gesamten Einschreibungszahlen 2016/7 erreichen (INE/CSEFRS 2018, S. 10). Sicher ist der Hinweis Rönning et al.: „the absence of regulation, such as time quarantines for politicians and government workers before they can enter the private sector“ (Rönning et al. 2019, S. 723), auch nicht ihr ausschließlicher Verdienst, dass ihre Bemerkungen an Allgemeinheit gewinnen. Langer bringt den

Demokratisierungsprozess in Verbindung mit der Governance-Perspektive. Er postuliert, dass sie an ihrem Gegenstand vorbeizugehen scheint, wenn sie übersieht, dass das Fehlen realer Möglichkeiten co-konstruierter Entscheidungsfindungen, selbst bestehende Strukturen diskreditiert:

Educational Governance seems to throw the baby out with the bath water, when it does not recognize the deficits in democracy with many forms of informal coordination. A governance mode based on partnership is not automatically equivalent to democratization of decision-making processes (Langer 2019, S. 25).

Den Weiterbildungsbereich aus der Governance-Perspektive zu erfassen versuchen, heißt zu untersuchen, wie in der Weiterbildung ein Handlungssystem zu sehen wäre, dessen institutionelle und organisationale Gestaltung plural sich konstituiert (vgl. Herbrechter/Schemmann 2019, S. 189). Denn mit einer Governance von ferne kommt dem universitären „Akteur“ dann eher die Aufgabe eines Vollstreckenden zuteil (vgl. der Agent-Konzept bei Brunsson/Sahlin-Andersson 2000, S. 733). Bei nicht erkämpften, oder co-konstruierten Strukturen, wird den Mitgliedern Anerkennungsberechtigung abgesagt. Diese lässt sich gegebenenfalls auch leicht revozieren, spräche der Ausführende eine andere Stimme als die des Auftraggebers. Zur gleichen Unwirksamkeit scheinen jedoch auch jene Strukturen verurteilt zu sein, die nur der Form halber bestehen bzw. forciert wurden.

Seitter (2014) diskutiert die Etablierung der Nachfrageorientierung durch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an den bundesdeutschen Universitäten vor dem Hintergrund eines organisationsbezogenen Standpunkts. Er unterstellt u.a., wie die Weiterbildung als neuer Modus zur Steuerung universitärer Studienangebotsentwicklung fungiert. Hier kommt ihr die Rolle eines Instruments zur Beobachtung der Anpassungsfähigkeit von Universitäten an einen paradigmatischen Wandel zu. Beides, eine Nachfrageorientierung einerseits und die marktfinanzierte Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung andererseits beeinflussen Struktur und Kultur der öffentlichen Organisation Universität. Insofern erlaubt ein organisationstheoretischer Zugang, Prognosen für den Verankerungsprozess der Weiterbildung innerhalb öffentlicher Universitäten aufzustellen. Zwischen den zwei Polen – nämlich den Weiterbildungsauftrag völlig anzunehmen oder sich total dagegen abzuwehren – scheint es mehr Realitätsbezug aufzuweisen, die Weiterbildung als segmentiertes Aufgabenfeld der Universität anzunehmen (Seitter 2014, S. 147). Die wissenschaftliche Weiterbildung erlebt eine bedeutende Expansion, bildungspolitisches und vor allem aufschwingend wissenschaftliches Interesse. Trotzdem, kommt Seitter nicht umhin, auf die Randständigkeit bzw. Fremdkörperlichkeit aber vor allem Fragilität und Prekarität der Weiterbildung an der Universität hinzuweisen (ebd.).

Es fordert die Governanceperspektive heraus, den öffentlichen Dienst statt einer drastischen Pressung in das eindimensionale Privatisierungsmodell zu unterziehen, alternative

Dienstleistungsformen genießen zu lassen bzw. dazu zu befähigen. Eine Abkopplung zwischen dem Diskurs über Interdependenz-Beziehungen zur Koordinierung von Handlungen (Herbrechter/Schemmann 2019, S. 194) und der erlaubten zentralisierenden Praxis fordert eine erfolgreiche Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der marokkanischen öffentlichen Hochschule heraus. Durch Vermarktung des Weiterbildungsprodukts bleibt es für den universitären Akteur öffentlicher Hochschulen jedoch weiter klarzustellen, im Weiterbildungsgebiet weder prinzipiell gewinnorientiert zu handeln noch an einem Privatisierungsprozess des Bildungswesens teilzunehmen. Privatisierung bedeutet den Transfer von ursprünglich im Befugnis-Bereich staatlicher bzw. öffentlicher Sektoren liegende Dienstleistungen auf private Akteure oder Organisationen. Der Transfer kann als Form einer Verantwortungsübertragung interpretiert werden. Vermarktung im Falle öffentlicher Dienste heißt es, wenn nämlich im privaten Sektor marktorientierte Werte und Prinzipien in die öffentliche Sphäre eingeführt und übertragen werden (Rönneberg et al. 2019, S. 713). Vermarktung der Weiterbildung an der UM5r erfolgt demgemäß nicht zwingend als Teil, Form oder Ausprägung der Privatisierung im Hochschulbereich. Eine Unterstellung des Marktes als zentraler Wert im privaten Modell schließt nicht unbedingt auch öffentliche Mitspieler aus, auf demselben Modus, aber unter anderen (für den marokkanischen Fall erst zu normalisierenden) Handlungskategorien dabei mitzuwirken. „Marketization can take place without privatization, for instance by introducing mechanisms such as choice and competition between different public welfare providers“ (ebd.), gleich wie es die Logik von Quasi-Märkten nahelegt. Eine Befähigungsstruktur besteht z.B. auch in (ausgehandelten) Aufträgen bzw. Verträgen, obwohl beide Perspektiven unterschiedlich sind (vgl. Herbrechter/Schemmann 2019, S. 188).

2.2.4 Fazit

Die aufgespannten professionalisierungs- und organisationstheoretischen Bezüge sollen auf die am Anfang des Kapitels gestellten Fragen (S. 40) Antworten geben:

Wie positioniert sich die Weiterbildung bildungspolitisch und in der Praxis?

Die Weiterbildung aus organisationstheoretischer Perspektive zu untersuchen bedeutet, den institutionellen Ermöglichungsrahmen für einen Bildungsauftrag innerhalb eines organisationalen Kontextes zu hinterfragen. Besonders die bildungspolitische und die professionsbezogene (im Bezug zur universitären Profession) Dimensionen stellen zentrale Bezugsgrößen bei der Untersuchung des Implementierungsprozesses der Weiterbildung in

der öffentlichen Universität dar. Die Verlinkung der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Konzeption des Bildungswesens (Makro-Ebene) und damit zur bildungspolitischen Ebene bzw. zur universitären Profession (Meso-Ebene) liegt auf der Hand. Die Weiterbildung als Bildungsauftrag auf der Ebene öffentlicher Hochschulen zu verankern, ist im Rahmen einer Rekonditionierung der Handlung auf dem öffentlichen Dienst als Ganzes zu situieren (Manifet 2012, S. 192). Mit der zunehmenden marktorientierten und staatlich gesteuerten Verschiebung nach Werten, Praktiken, Diskursen und Instrumenten des Marktes, kommt drittens besonders das Verhältnis der öffentlichen Universität zum Markt in den Blick (Krücken/Röbken 2009, S. 337). Universitäten wirken nicht nur rezeptiv, sondern sie übernehmen eine Multiplikationsaufgabe, um neue Modelle / neue Paradigmen zu verankern (Gornitzka et al 2017). Methodologisch lehnt sich die obige Teilung (Makro- und Meso-Ebenen) hauptsächlich an organisationstheoretischen Traditionen zur Ausdifferenzierung von Akteuren/Instrumenten in Kontrolle- und Koordinierungsstrukturen bzw. -prozessen, wie sie für amerikanische und europäische Hochschulsystemen entwickelt wurden.

Welcher Stellenwert wird der Weiterbildung in der Organisation „Universität“ zuteil?

Sei es in der Praxis oder als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ist Bildung zumeist organisational eingebettet. Nicht zuletzt aus den Erzählungen der zentralen befragten Akteure dieser Studie darüber (Dozenten und Verwaltungsmitarbeitende) stellt sich empirisch heraus, wie der organisationale Bezug der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung eine Schlüsselkategorie darstellt, um ihren Stellenwert zu erfassen. Schließlich sollte auch die Frage beantwortet werden, welches Interesse dem Weiterbildungsauftrag an der Universität bzw. in den einzelnen Hochschuleinrichtungen zukommt und welches Engagement damit bewirkt wird (vgl. Kapitel 5.2). Der kontingenten Beschaffung des Weiterbildungsauftrags innerhalb der UM5r bietet der Entkopplungsbegriff neoinstitutionalistischer Ansätze einen Erklärungsrahmen dar (vgl. Koch 2009, S. 120). Das Kontingente wird da bestätigt, wo Organisationen sich damit begnügt zeigen, dass Innovation oder Integration versprechender Aufträge oder Reaktionsfähigkeit auf gesellschaftliche und professionelle Anforderungen ihnen im Organisationsfeld zugezählt werden, auch wenn sie dafür das Minimum investieren bzw. ohne besonderes Engagement beherbergen (vgl. Hüther/Krücken 2016, S. 167).

Welche Flexibilität/Rigidität weisen die organisationalen Strukturen der Universität auf bei Konzeption, Durchführung und Bewertung der Weiterbildung als neuer Auftrag?

Eine Integration der Weiterbildung im Portfolio der Universitäten stellt sich als Herausforderung heraus (Kahl/Schmitt 2014, S. 159). Aus einer professionsbezogenen Perspektive gesehen, unterliegt (und benötigt) Weiterbildung Standardisierungen. Ihr Wesen nach ist sie aber besonders im Hinblick ihrer Öffnung auf anspruchsvolle Aufgabenfelder und Tätigkeiten einerseits und der Zielgruppenbezogenheit andererseits innovativ. Hier erweisen sich Lernen und Flexibilität als zentrale Einfluss- und Handlungsgrößen beim Übergang zur professionellen Handlung in der Weiterbildung. Änderungen auf der organisationalen / organisatorischen Ebene der UM5r setzen sich nur aufwendig und langsam durch (vgl. Abschnitt 5.3.3). Konsequente Änderungen bewirken institutionelle Wandlungen, die dann auf Selbstverständnis und Orientierung der Organisation selber paradigmatisch Einfluss ausüben. Auf internationaler Ebene haben berufsbegleitende Weiterbildungsformate sich unmittelbar auf die Erhöhung der Studierenden-Anteile außer der traditionellen Studierenden-Bevölkerung ausgewirkt (Dollhausen et al. 2013, S. 23).

Wie wird Weiterbildung als Produkt der Organisation Universität konzipiert und im Universitätsumfeld rezipiert?

Ein anderes wichtiges Wesensmerkmal der Weiterbildung ist ihre Systemverschränkung, des Wissenschafts- und des Wirtschaftssystems. Das macht von ihr schlechthin einen Gegenstand zur Untersuchung von Organisation und deren Umfeld, als Bezugspunkte „traditioneller“ und moderner theoretischer Organisationsansätze. Mit dem Wandel durch die Vermarktung von Bildung kommt nicht nur die staatliche Autorität in die Betrachtung. Organisationen sind danach bestrebt, in ihrem jeweiligen Umfeld Legitimität (und Ressourcen) zu erlangen, lehrt die neoinstitutionalistische Organisationsforschung. Beides, das wissenschaftliche gleich wie das wirtschaftliche System, werten die Weiterbildungsleistung jedoch unterschiedlich auf. Das Weiterbildungsprodukt der UM5r erlebt eine schwache Resonanz bei den überwiegenden wirtschaftlichen Einheiten des marokkanischen Wirtschaftsgefüges. Es ist andererseits an einer nicht adäquaten Aufwertung der wissenschaftlichen Leistung der Weiterbildung konfrontiert. Krücken et al. bringen es auf den Punkt, wenn sie offensiv fragen, ob Bindungen an die Zivilgesellschaft, nämlich durch universitäre Weiterbildung, nicht eher als „Freizeitbeschäftigung“ anzusehen wären? (Krücken et al. 2009, S. 140).

Welche Fragen hat der organisationstheoretische Ansatz wie beantwortet und welche bleiben noch offen?

Schließlich sollten auch Erträge des organisationstheoretischen Ansatzes für den Verankerungsprozess der Weiterbildung an der öffentlichen Universität (hier stellvertretend die UM5r) auf ihrer Zweckdienlichkeit hin überprüft werden. Aus Legitimitätsperspektive (Koch 2009, S. 126) ist die Frage zu beantworten, wozu denn Bildungs-Organisationen da sind, wenn sie nicht von ihnen erwartete Entfaltungsmöglichkeiten für Bildungsoportunitäten fördern können. Auch öffentliche Universitäten gleichen sich an den Veränderungstrends an. Ihnen kommt offensichtlich auch noch die (Multiplikations-)Aufgabe zu, den paradigmatischen Wandel zu begleiten. Und da beteiligen auch sie sich an der zunehmenden Vermarktung der Bildung durch gebührenpflichtige Dienstleistungen. Der organisationstheoretische Hintergrund sollte im Falle der UM5r Aufschluss geben über Umsetzungsmöglichkeiten beider Profilierungsprozesse – Professionalisierung und Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Profilierung ausgehend von beiden theoretischen Zugängen erfolgt auf der einen Seite aus dem Aufwand des universitären Akteurs, sich zu unterscheiden und als aktiver Akteur durch Erschließen von Arbeitsbereichen in der universitären Weiterbildung mit hohem Professionalisierungsschub aufzutreten. Auf der anderen Seite prägt die Hochschule ihre institutionalisierte Leistung in der Weiterbildung aus, da es ihr gegenüber allen relevanten Stakeholdern in ihrem Ökosystem gelingt, dafür bekannt zu werden, dass die Weiterbildung Teil ihrer Identität ausmacht.

Im neoinstitutionalistischen und Governance-theoretischen Hintergrund wird zwar eine traditionelle Theorie kritisiert, die ihre Konzeptionen in einem „geschichtslosen Raum“ entwickelt zu haben scheint (Koch/Schemmann 2009, S. 10). Hier wird jedoch darüber hinweggesehen, wie besonders zentralisierte Modelle Governanceregime steuern können, nämlich durch ihre Fähigkeit, Akteure, Systeme und Interaktionen bzw. Übergänge nach Bedarf herzustellen. Diese können in Organisationen weiterbestehen oder auch untergehen bzw. ganz erneuert werden, so lange das Prinzip der Zentralität der Entscheidung nicht tangiert wird. Diese Dualität – bestehend in Zentralität und Modernisierungsvermögen – einerseits und die Liberalisierungsstrategie andererseits vermehren den Druck auf einem öffentlichen Weiterbildungsanbieter, der bestrebt ist, sich auf dem freien Weiterbildungsmarkt sich Durchsetzungsmöglichkeiten zu schaffen. Es bleibt deshalb offen, bis zu welchem Grad eine tolerierte Institutionalisierung des Weiterbildungsauftrags an öffentlichen Hochschulen die an ihr gestellten Professionalisierungserwartungen erfüllen mag.

3 Hochschulbildung in Marokko

3.1 Gesellschaftlicher und bildungspolitischer Hintergrund zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Dieses Kapitel befasst sich in zwei Teilen mit dem Verankerungskontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Der erste Teil fasst den geschichtlichen und bildungspolitischen Hintergrund zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r in den Blick, wobei ein gesellschaftlicher Wandel mit Auswirkung auf dem Weiterbildungsbereich rekonstruiert wird. Teil zwei widmet sich institutionell-organisationalen Hintergründen der Implementierung. Im Sinne der GT sollen beide Teile als „Matrix“ fungieren.⁸ Sie stellen eine Verständnisbasis bereit für die in den Daten hervorgehobenen Merkmale des Bildungswesens in deren Abstimmung mit Prozessen, wie sie auf dem öffentlichen hochschulischen Weiterbildungsbereich sich abspielen. Beiden Teilen liegt der Bezug zu zentralen Dokumenten zugrunde. In dieser Hinsicht weisen Dokumentenanalysen Parallelitäten zu organisationstheoretischen Ansätzen auf (vgl. Abschnitt 4.3). Sie erlauben, Übergänge und Entwicklungslinien in den erforschten Gebieten nachzuzeichnen. Die Übereinstimmung der Reformausrichtung im marokkanischen Hochschulbereich mit globalen Anforderungen findet deutlicher und entschiedener mit der Jahrtausendwende ihre Ausprägung in einem *institutionellen Paradigmenwechsel*. Damit wird die Beziehung von Hochschuleinrichtungen zu ihrem Umfeld restrukturiert und der institutionelle Auf- und Ausbau des Hochschulsystems diversifiziert. Im pädagogischen Bereich etablierte sich die LMD-Architektur, nämlich das Modell: Lizenz, Master, Doktorat (INE/CSEFRS 2018, S. 6). Offiziell seit dem Jahr 2003/4 eingeführt, wurden davon in der Erstausbildung Ingenieur- und medizinische Hochschulen ausgenommen. Beide Pole / Hochschulen sind durch ein Numerus Clausus, gekennzeichnet. Demgegenüber ist der Bereich mit offenem Zugang mit den drei Polen vertreten: (a) Rechts-, Wirtschafts- und Managementwissenschaften, (b) Wissenschaft und Technologie und (c) Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften (s. Tabelle 3.4). Ein anderes Merkmal des einbettenden Kontextes wissenschaftlicher Weiterbildung macht der *gesellschaftliche Hintergrund der Reform* aus. Hier gilt es, die Funktion (-en) zu rekonstruieren, die der Bildung in der marokkanischen Gesellschaft in den verschiedenen (3) Phasen mit jeweils markierenden Implikationen zukam.

8. „The *conditional/consequential matrix* is a coding device to help analysts keep in mind several analytic points. Among these are (a) that macro conditions/consequences, as well as micro ones, should be part of the analysis (when these emerge from the data as being significant); (b) that the macro conditions often intersect and interact with the micro ones and (c) thereby, in direct or indirect ways, become part of the situational context; and (d) that the paths taken by conditions, as well as the subsequent actions/interactions and consequences that follow, can be traced in the data (the paths of connectivity)“ (Strauss/Corbin 1998, S. 182; Hervorhebung im Original).

3.1.1 Die Bildung in Marokko: ein historischer Blick

Die Phase 1912-1956

Selbst bei den traditionellen Lebens- und Sozialverhältnissen in der marokkanischen Gesellschaft vor der Jahrtausendwende (1900) zählte der Bezug zur Gelehrtenwelt zur festen gesellschaftlichen Alltagspraxis (Paye 1992, S. 66). Dabei beschränkte sich die Bildung größtenteils auf eine *Bewahrungsfunktion* (El Ahmadi/Kchirid 2007, S. 26), wo Traditionen der Überlieferung durch Memorieren vor Innovation und Erwerb des Neuen die Überhand hatten. Erst die ernüchternden Tatsachen aus dem benachbarten, sich weiter industrialisierenden Europa im ausgehenden 19. Jahrhundert und die Erkenntnis der Verspätungen in allen Gebieten mit strategischer Bedeutung für Staat und Gesellschaft verliehen der Bildungsauffassung neue Konturen. Politisch kam es seinerzeit sporadisch zu ausgewogenen Entscheidungen, nämlich durch Studierendensendungen nach Europa (Ayache 1997, S. 13f). Bildungspolitisch – und gesellschaftlich erst recht nicht – konnte auf großer Skala doch noch keine adäquate Umsetzung stattfinden. Schnell nach dem Verhängen des französischen Protektorats 1912 über Marokko hielt das bestehende, lange durch die Gemeinschaft bzw. die handwerkliche Korporation getragene traditionelle marokkanische Bildungssystem dem strukturierten auferlegten und institutionell eingebetteten französischen nicht stand. Aber große Gruppen einheimischer Bevölkerung wurden von einer Bildung ausgeschlossen, die auf die Zeit und die Umstände zugeschnitten war.⁹ Und wenn das alte System noch weiterbestand – aus französischer Sicht verständlich, um die sozialen Hierarchien und die Männer „an ihren Plätzen“ zu halten (Hardy 1920) – führte es ein Randdasein. Dieser Marginalisierung fiel auch das traditionelle Hochschulwesen zum Opfer.¹⁰

Während der Kolonialphase (1912-1956) – übrigens reichlich dokumentiert (Paye 1992, S. 7) und in der der Bildung besonders gegenüber den Einheimischen eine *Segregations- und eine Akkulturationsfunktion* zukam (Salmi 1985, S. 37f) – konnte sich ein bemerkenswert facettenreicher Wandel vollziehen, und zwar auf den Ebenen:

- der Bevölkerungszahl, die von 5,4 Millionen sich auf 11,6 Millionen mehr als doppelt erhöht und seitdem eine hohe Kadenz aufrechterhalten hatte, mit einer Verzögerung seit den 1980er.¹¹ Gerade diese Dimension verbirgt verschiedenartige und relevante Veränderungen, die sich im Besonderen auf den gesellschaftlichen „Räumen“, hier nämlich auf dem der Bildung, ausgeprägt hatten.

9. zur Unterscheidung zwischen Franzosen (inkl. alle anderen Europäer), Israeliten und Muslimen vgl. bes. Hardy 1920; Al Jabri, 1985, S. 21.

10. Die hochschulische Institution „Al Qaraouiyine“ wurde in Fes im 9. Jh. und das Hochschulinstitut „Ben Youssef“ in Marrakech im 16. Jh. gegründet.

11. Die Volkszählung von 2014 ergab einen Wert von 33,8 Mil. Einwohner: http://www.rgph2014.hcp.ma/Presentation-des-principaux-resultats-du-RGPH-2014_a374.html

- der Mobilität, wobei der Landbewohner-Anteil seitdem eine fortschreitende Verringerung verzeichnete zugunsten einer ansteigenden Verstädterungsrate. Laut Schätzungen von Weltbankmitarbeitern – unter Verwendung des World Population Prospect der Vereinten Nationen ¹² – hat sich dieser Anteil etwa auf das Drittel der Gesamtbevölkerung in der letzten Dekade verringert
- der Bildung, da zwar von nun an eine Bildungsstand-Klassifizierung bewirkt werden konnte. Sie drückte den Anfang der aufzubringenden aufwendigen Opfer aus.¹³ Eine sich aber ständig vergrößernde gesellschaftliche Nachfrage nach Bildung bahnte sich besonders in den urbanen Zentren und trug zur Intensivierung der oben erwähnten Mobilität bei,
- der Beschäftigungsstruktur, da sich ein Wandel von einer Subsistenz-Wirtschaft zu einem Produktionsmodus ereignete, der mit dem Weltmarkt verzahnt war, lokal aber mit wenig Auswirkung sich auszeichnete
- und der Kultur. Während der Kolonialherrschaft konzentrierte sich die lokale Identität tendenziell auf vereinheitlichende Merkmale. In gewisser Hinsicht spiegelt es auch das Wesen eines Landes mit großer und historisch tief verwurzelter Varietät des sozialen Gefüges wider (vgl. Ayache 1997, S. 5). Die Rückkehr zur Normalität hatte jedoch das Entstehen eines stratifizierten Bildungssystems eher begünstigt. Eine zentrale Differenzierungsfunktion kann hier dem Bildungsbereich, genauer gesagt der Sprachenfrage, zugeschrieben werden (vgl. Abschnitt 3.2.2).

Die Phase 1956-1980

Die Bedeutung der Bildungsfrage und ihr emanzipatorischer Charakter hatten den Zeitgeist der Epoche geprägt (Al Jabri 1985, S. 4). Attestiert war sie sowohl durch den stimulierenden Diskurs wie durch den reagierenden Massenansturm auf die vorhandenen – nicht ausreichenden – „Schulbänke“. Sie konstituierte in der Zuversicht ihrer Entwicklungsdynamik gesellschaftlich und wirtschaftlich das Handlungsfeld, das vor dem Hintergrund politischer Spannungen, polarisierendes Interesse bewirkte. Über Polarisierung auf der damaligen politischen Szene kann die Rede sein zwischen „Okzidentalern“ und „Orientalern“ (Cerych 1954, S. 23) – eine Bezeichnung zur Unterscheidung zwischen Befürworter des europäischen Modells und überzeugter nationalistischer Arabisten – einerseits und dem sich auf- und ausbauenden, erneuernden Herrschaftssystem der zentralen Staatsführung andererseits. Zwei Stationen sind hier für die Bildungsfrage im Marokko der Postkolonialzeit

12. Die Bevölkerungsschätzungen und -projektionen in den World Population Prospect beschreiben die vier demografischen Megatrends: Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsalterung, Migration und Urbanisierung: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf Stand 17.11.2019

13. Zu den kärglichen Schulungsraten bis vor der Unabhängigkeit 1956, die allgemein knapp 9% der zu schulenden Bevölkerung erreichten vgl. Cerych 1964, S. 296f. Zu den allgemeinen Bildungsergebnissen dieser Periode, angegeben in Führungskräfte-Zahlen vgl. Souali/Merrouni 1981, S. 20f. In den Regionen unter spanischer Besatzung war es noch dramatischer (vgl. UNESCO 2010, S. 25).

von Bedeutung: die Etablierung der königlichen Kommission für die Bildungsreform 1957 und das Kolloquium von Maâmora 1964. Obwohl da nicht direkt von Hochschulbildung die Rede sein kann (El Masslout 1999, S. 35), gelang es seinerzeit der Staatsführung das Interesse der Protagonisten auf die **vier Prinzipien für ein marokkanisches Bildungssystem** für lange Zeit zu steuern: „*Vereinheitlichung, Arabisierung, Verallgemeinerung und Marokkanisierung*“. Schon zu dieser Zeit kam der quantitativen und der Equity-Dimension bei allen Debatten übereinstimmend der Vorrang zu (Souali/Merrouni 1981, S. 145).

Die Bewusstwerdung des historischen Moments konnte trotz der Vorrangstelle, die die Bildungsentwicklung als eine unter den nationalen Prioritäten aller Protagonisten immer angenommen hatte, nicht zum Tragen kommen. Sie steht in gewissem Widerspruch zur Euphorie marokkanischer Eliten den parallelen verbliebenen französischen Strukturen gegenüber. Freilich baute es das Vertrauen am neu gebildeten nationalen Bildungssystem der Unabhängigkeitszeit eher ab als auf. Die Aufgabe der „Elitenkonstruktion“ blieb besonders den „missions“, wenn nicht offiziell anvertraut, so doch de facto von ihnen übernommen.¹⁴ Deshalb ist es nicht überraschend, dass trotz dem erwähnten Entschluss aller Intervenierenden, fast ausschließlich auf Unzulänglichkeiten des nationalen Bildungssystems geschlossen wird (Attouch/Nia 2010a, S. 153-157). Zwar wurden beachtliche Errungenschaften umgesetzt. Trotz aufwendiger Kosten, geraumer Zeit und mobilisierter Ressourcen blieben jedoch die quantitative Dimension, die regionalen Disparitäten, die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern sowie die äußere Effizienz des Bildungssystems adressiert, da die Ergebnisse den Erwartungen weit nicht entsprachen. Die eingeführten Strukturen stellten desillusionierend Ungleichheiten her:

- der Zugangschancen: Hierzu können nicht nur die traditionellen Disparitäten gezählt werden, nämlich regionale, soziale und genderbezogene, wohl aber auch institutionelle Barrieren durch die sog. „Schulkarte“, die über die Übergangsquoten entscheidet. Die Aufwände kurativer, bzw. präventiver Vorkehrungen in offiziellen Statistiken vermitteln eher die quantitative Sorge, ohne z.B. die Nutznießer-Zahlen an den Integrations-Zahlen zu kontrastieren.
- der Ressourcenverteilungen: Ausdrucksvolles Indiz sei hier der relevante Unterschied der internen Effizienz zwischen dem staatlichen und dem privaten Bildungszweig besonders im Primar- und Sekundärbereich erwähnt (vgl. Salmi 1985, S. 113) und
- der Chancenverteilung, die v.a. die schulische Zweisprachigkeit – mit Akzent auf Französisch ab dritter Klasse der Primarstufe im allgemeinen Schulwesen – innerhalb eines multilingualen Kontextes (Kettani 1999, S. 18) auszeichnet. Hier tragen die soziale Zugehörigkeit und damit die Sprachkompetenz zur Akzentuierung von Integration bzw. Ausgrenzung bei.

14. „Mission“ ist der Name in Marokko für französische Schulen, die aus der „Mission de coopération“ von 1957 stammen. Heute spricht man von den Schulen der AEFÉ (Vermeren 2011, S. 6).

Bourdieu und Passeron haben es auf den Punkt gebracht, als sie die Beherrschung der Gelehrtensprache zum Erfolgs- und den Mangel daran zum Misserfolgskriterium und damit zum Instrument für soziale Integration bzw. Exklusion qualifiziert haben (vgl. Bourdieu/Passeron 1970, S. 144). In einer quasi einvernehmlichen Haltung stellt ein kontrastives Bildungsmonitoring einen festen Bestandteil in Studien dieser Zeit dar (Al Jabri 1985; Baïna 1981; Salmi 1985; Souali/Marrouni 1981). Paradoxe Weise wurden die Defizite, die als Grundlage für die Kritik an dem kolonialen Experiment dienten, nicht überwunden. Diese bestanden nicht nur weiter, sondern – vielleicht nicht willentlich doch aber – wurden unvermeidlich weiterentwickelt (Vermeren 2011, S. 65). Baïna (1981, S. 107) begründet die Rückbesinnung auf die historischen Tatsachen der Kolonialzeit damit, dass sie den Ursprung der aktuellen Bildungspolitik Marokkos darstellen. Dass ferner selbst die viel fokussierte und gepriesene quantitative Dimension ihr Ziel verfehlt hatte, bezeugt folgende abschließende Passage aus der Studie von Salmi im Jahr 1985:

De manière générale, la planification de l'éducation, telle qu'elle a été pratiquée depuis l'indépendance, a été caractérisée par une incapacité totale, ou peut-être un refus conscient et délibéré, de poser en toute lucidité les problèmes fondamentaux du système éducatif et de proposer des réformes d'envergure pour les résoudre. Jamais les questions cruciales de démocratisation de l'enseignement, de qualité de la performance pédagogique, de profil de la formation des enseignants, ou des langues d'instruction n'ont été abordées avec réalisme, sans démagogie. Le souci de la croissance quantitative du système éducatif l'a toujours emporté sur les considérations d'ordre qualitatif (Salmi 1985, S. 202).¹³

Die Diskussion über die Bildungsfrage in ex-kolonisierten Ländern wie Marokko prägten in der Postkolonialzeit überwiegend eine Dichotomie des „entweder/oder“ oder die Suche nach Kompromissen aus (zwischen nämlich einer Modernität und Authentizität). Die seit der Unabhängigkeit nahegelegten Modelle – wenn überhaupt von Modellen die Rede sein mag – haben immer eher politischen Taktiken als strategischen Entwicklungsprogrammen für die Bildungsfrage unterliegt. Sicher ist es aber nicht nur auf der politischen, wohl aber auch auf der gesellschaftlichen und ethischen Ebene klarzustellen, d.h. zu verantworten, welches Konzept der Bildung in der marokkanischen Gesellschaft überwiegen soll. Wir können aber darauf schließen, dass die Bildungsfrage in der unmittelbaren Postkolonialzeit im Einflusskreis einer Polarisierung unter den Protagonisten auf der politischen Szene geriet und damit zur Herauskristallisierung eines Machtgefälles beitrug. Die Angleichung an Definitionen übernationaler Instanzen, besonders der Weltbank, bewirkte zwei Tendenzen:

13. „Im Allgemeinen war die Bildungsplanung, wie sie seit der Unabhängigkeit praktiziert wurde, durch eine völlige Unfähigkeit oder vielleicht eine bewusste und absichtliche Weigerung gekennzeichnet, die grundlegenden Probleme des Bildungssystem in aller Klarheit zu stellen und weitreichende Reformen vorzuschlagen, um sie zu lösen. Die entscheidenden Fragen der Demokratisierung der Bildung, der Qualität der pädagogischen Leistungen, des Profils der Lehrerbildung oder der Unterrichtssprachen wurden ohne Demagogie nie realistisch angegangen. Die Sorge um das quantitative Wachstum des Bildungssystems hat sich immer vor qualitativen Überlegungen durchgesetzt“ (Salmi 1985, S. 202. Eigene Übersetzung, H.F.).

einerseits einen Bruch mit der vorigen Phase der proklamierten unabhängigen und nationalen Bildungssystem-Konstruktion und andererseits die Befolgung von Forderungen übernationaler Geldinstitutionen, die als Strategie des Staates grundgelegt wurde. Die Einflüsse der nächsten Phase trugen zur integralen Veränderung im Wesen der Bildungsfrage bei. Drei wichtige Aspekte haben die Bildungsszene ausgeprägt: ein ungeplanter – willkürlicher (El Jabri 1985, S. 71) – Prozess innerer Bildungsexpansion, eine übernationale Dimension der Bildungsgestaltung mit besonderer Angleichung an globalen Anforderungen und aus beiden Strängen resultierende Reformstaus.

Die 1980er und danach

In diesem Zeitraum wurde die Angleichung an den Leitlinien der internationalen Organisationen (UNESCO/OECD) und der Weltbank zu einem strukturellen Merkmal des marokkanischen Bildungssystems in strategischen Bildungsprojekten. Marokko hat sich darauf eingestellt gemäß seinen Engagements und Verpflichtungen gegenüber staatlichen und organisationalen Entwicklungs-Helfern (Fakhour 2018, S. 16). Auf einer anderen Seite wurden bildungspolitische Tendenzen unter globalen rahmenden Konzepten subsumiert. Der Begriff des lebenslangen Lernens ist eine deren Manifestierungen mit Veränderungseffekten. Damit setzte jedoch auch eine Orchestrierung von Finanzierungsprojekten und Normsetzungen bis hinein in den mikro-didaktischen Bereich ein. Sie fanden zunehmend, über das lokale Territorium hinaus, auch in ähnlichen Ländern zur selben Zeit ihren Niederschlag. Obwohl von den Folgen der finanziellen Strenge, der Verringerung der Schuldenlast und der Wiederherstellung des wirtschaftlichen Gleichgewichts alle gesellschaftlichen Gebiete in Marokko betroffen waren, war die Auswirkung auf dem der Bildung am ausgeprägtesten (Belahcen-Tlemçani 1994, S. 278). Dem Sektor kam trotzdem immer beachtlichere – überwiegend staatliche – Bezuschussung zuteil (Djerrari/Kouhlani 1994, S. 298; Chedati 2008, S. 13; CSEFRS 2014, S. 14ff; INE/ CSEFRS 2018, S. 52-55). Auf der Mikroebene ging die Bildungsreform in den 1990er in den Ländern Nordafrikas (Marokko, Tunesien und Algerien) vom gleichen homogenisierenden Paradigma aus, nämlich das Adoptieren des Kompetenzansatzes im allgemeinen wie im Berufsbildungsbereich (Ben Sedrine et al. 2015, S. 151f).

Auf der gesellschaftlichen Ebene setzte sich der wachsende Stellenwert der Bildung weiter fort. Sie nahm zunehmend die Funktion *als Mittel zur Bekämpfung von Ausgrenzungsformen* bzw. *als Hebel zum sozialen Aufstieg* an. In dieser Verbindungsdynamik des Wirtschaftlichen und Gesellschaftlichen unterlagen die sozialen Räume einer neueren Re-Definition (Mazières 2012, S. 376). In Verbindung damit wies die Höhe des Engagements privater

Haushalte an den Schulungskosten und je nach Bildungssektor und Wohnort eine Kontinuität auf, und zwar in einer nicht selten durch Fragilität sich ausdifferenzierenden sozialen Umwelt (Aubry 2014). Die Umstellung auf das Privatisierungsmodell wurde zur Kur. In Analysen der Weltbank war sie als unabdingbare Lösung für die gleichen Misserfolge in den sog. Entwicklungsländern angegeben:

As this failure's cause, a "bad" or "poor governance" in the recipient countries was identified, consisting of: unreliable law institutions which could not ensure legal certainty, corrupt governments and rent seeking state elites, and weak administrations which could not implement development arrangements and managed financial means in intransparent ways (Langer 2019, S. 21).

Trotzdem wurde weniger das Entwicklungspolitik-Modell der globalen Geldgeberinstitution in Frage gestellt. Sie verblieb/verbleibt zum unvermeidbaren denn unüberbrückbaren Finanzierungs- und damit Orientierungsakteur. Zu verzeichnen war für die marokkanische Lage die Akzentuierung einer – nicht neuen (Paye 1992, S. 40) – Konzentration der Bildungssteuerung in den Händen der Zentralmacht (Think Tanks: Ifrane I und II, COSEF, IRCAM, IRES, PU u. a.): „Seit der Unabhängigkeit haben sich die ‚Generalstaaten‘ des Bildungswesens auf Initiative des Staatsoberhauptes mehrmals getroffen“ (El Masslout 1999, S. 35). Reformpläne auf dem Hochschulniveau werden mit paradigmatischen Änderungstrends und in Verbindung zu Übergangsphasen gesetzt. Sie stellen nicht selten einen Teil eines gesamten Entwicklungsplans dar. Die folgenden Stationen sollen zusammenfassend einen näheren Einblick in die erwähnten Faktoren vermitteln.

Die „begründeten“ Empfehlungen der Weltbank konnten schon 1983 mit dem strukturellen Anpassungsplan der Weltbank in der marokkanischen Politikführung eine Resonanz finden. Es handelt sich um einen Kontext, in dem öffentliche Ausgaben sowohl Transparenz als auch Effizienz entbehrten. Andererseits konnte das Begnügen mit einer „theoretischen“ Bildungsausbreitung in den elementaren Bildungsstufen eine Erklärung dafür liefern, nicht nur die erwähnten Schnitte einzusetzen, sondern besonders die Ausgaben für die „höheren“ Bildungsstufen drastisch zu senken, um die Expansion in gewisser Hinsicht zu bremsen (vgl. Madi, 1999, S. 67f). Und wenn man nun beides erwägt, die Wiederholung und den Abbruch, die dazu geführt hatten, dass die Verbleibquote im Primarbereich sich bis auf 8,6 Jahren erhöhte, statt den theoretischen sechs (6) Jahren der Grundschule (Djerrari/Kouhlani 1994, S. 305), wird der Verlust klar, den das System zu erleiden hatte. Die durchschnittliche Schulbesuchserwartung – in Jahren – ist in Marokko im Vergleich zu den Nachbarländern und anderen Ländern mit vergleichbarer Ausbildung am niedrigsten (Jarousse 2005, S. 143f). Obwohl es El Masslout nur bis 1999 festgelegt hatte, stimmen seine Ergebnisse mit denen von Souali fast eine Dekade später überein. Für die Periode zwischen 1976-2004 kommt es zu einer Abbruch- bzw. Durchfallquote mit einem Maximalwert von 73% im ersten und zweiten Studienjahr der sog. massiven Studiengängen: Literarischen,

Sozioökonomischen und Wissenschaftlichen (Souali 2006, S. 173; El Masslout, 1999, S. 49). Es scheint übrigens auch mit den Ergebnissen der INE-CSEFRS-Studie zwanzig Jahre später zu korrespondieren. Die Studierendenquoten dreier repräsentativer Universitäten nationalweit verzeichneten in der Periode 2006-2016 Durchfallquoten von mindestens einem Jahr in jedem der drei Bachelor-Jahren mit jeweils einem Wert von 47,5% im ersten, 54% im zweiten und 61% im dritten Jahr des Bachelors unter den Studierenden (INE-CSEFRS 2018, S. 21). Die darauffolgende wichtigste Station brachte 1999 das Zustandekommen der Nationalcharta der Erziehung und Bildung (CNEF) mit der Empfehlung, von der ersten Dekade 2000er eine „nationale Dekade der Erziehung/Bildung“ zu machen. Die Reform sollte die Defizite der vorigen ausgleichen.¹⁴ Gekrönt war jedoch das Ende der Dekade mit dem Adoptieren eines Notstandsplans 2009-2012 (PU), um die Umsetzung der Reform der allgemeinen und beruflichen Bildung zu beschleunigen. Stimmen, die zu einer Reform der Reform aufriefen (Attouch/Nia, 2010a, S. 153), sind unter anderem auf die alarmierende Diskrepanz zwischen den erklärten Zielen des Notstandsplans und den erzielten Ergebnissen zurückzuführen (Cour des Comptes 2018a, S. 80f), ganz zu schweigen von den Ergebnissen auf globaler und regionaler Ebene.¹⁵

Der Aufholprozess und die Bemühungen zum Aufbau eines nationalen Bildungssystems seit der Unabhängigkeit 1956 dürfen unter keinem Aufwand unterschätzt werden. Von der gleichen Bedeutung sind auch immer wichtige punktuelle Stationen gekennzeichnet (Cerbelle 2012). Fast ausnahmslos verfolgte die Steuerungslogik „a pattern of punctuated equilibriums and major transformations occurring at critical junctures induced by major shocks and crises“ (Gornitzka/Maassen 2014, S. 18). Alle drei nachgezeichneten Phasen brachten Leistungen hervor. Allen gemeinsam ist der Nachgeschmack der „unvollendeten Mission“ abzulesen gegenüber gegenwärtigen, geschweige denn bevorstehenden Herausforderungen. Hierin scheint Marokko als ein unter mehreren sog. Entwicklungsländern nicht der einzige Fall zu sein (vgl. Emira 2014, S. 25). Die Ergebnisse drücken vorausgreifend aus, welche verschiedenen Ressourcen das Land wie und in welchem Umfang in einer globalen Vision zu mobilisieren hat. Indem nun der nächste Abschnitt auf die institutionelle Dimension der Reformarchitektur eingeht, fokussiert er deren Einfluss auf das Weiterbildungsangebot und der sozialen Nachfrage danach.

14. Das Hochschulgesetz 01.00 und das Gesetz 07.00 zum Kreieren der Regionalen Akademien für Erziehung und Bildung (AREF) für den Grundschulbereich.

15. Ränge Marokkos in internationalen Rankings: 126/177 im PNUD-Bericht 2007-2008; 11/14 im Weltbank-Bericht über MENA 2007; 106/128 im UNESCO-Bericht über EFA 2007 (Attouch/Nia 2010 b, S. 225).

3.1.2 Die Hochschulbildung in Marokko vor dem Hintergrund globaler Änderungen und lokaler Anpassungsanforderungen

Die Hochschulbildung hat seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts unübersehbar tiefgreifende Wandlungen auf globaler Ebene durchlebt (Hüther/Krücken 2016, S. 45). Bei unterschiedlichen Ausgangspunkten und Entwicklungsgeschichten konvergieren immer mehr die Agenden nicht nur in der „ersten Welt“. Die Hochschulbildung zielt auf internationaler Ebene mit gemeinsamen Änderungen in qualitativer gleich wie in quantitativer Hinsicht auf die gleichen Ziele zur Steigerung von Effizienz und Effektivität hin (Mattei 2014, S. 7). Sprechende Fakten sind eine sich ständig durchschlagende Globalisierung mit der Hervorhebung der wirtschaftlichen Dimension der (Hochschul-) Bildung, eine wachsende Bedeutung des Wissens als zentraler Wert und eine revolutionierende Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Umsetzungsformen dieser globalen Ausrichtung in der Hochschulbildung weisen Divergenzen auf (Hüther/Krücken 2016, S. 144f). Zu dem schon auf der internationalen Ebene Gesagten lassen sich für den lokalen marokkanischen Kontext zusätzlich noch schwerwiegende Herausforderungen hinzufügen. Die erlebten Herausforderungen stehen in Zusammenhang

- mit den (traditionellen) Dimensionen des Zugangs, der Chancengerechtigkeit, der Qualität des Bildungssystems, wobei mit Qualität die interne gleich wie die externe Effizienz gemeint werden.
- Noch ist es eine Herausforderung für das marokkanische Hochschulbildungssystem, ein Gleichgewicht herzustellen, zwischen der Befolgung gelungener internationaler Modelle von Hochschulbildungssystemen und den auszugleichenden Defiziten.

Durch einen etwas ausholenden Rückblick soll nachgezeichnet werden, wie sich das marokkanische Hochschulsystem konstituiert hat, welche Kontext- und Interaktionsfaktoren bei dieser Artikulation ausgewirkt haben und welchem Wandel es unterlag, ist doch die wissenschaftliche Weiterbildung in diesen Trends institutionalisiert worden.

Kontextfaktoren der Entstehung des marokkanischen Hochschulbildungssystems

Bei der Befreiung von der französischen Kolonialherrschaft verfügte Marokko über keine Universität im heute bekannten Sinne. Ähnlich der Konstruktionslogik in vielen afrikanischen Ländern der Postkolonialzeit entstand in Marokko 1959 (Erlass n° 1-58-390, 21.07.1959) in Rabat die erste Universität moderner Prägung (Kohstall 2008, S. 43), die UM5r. Ihren „Erstlingen“, den fünf Fakultäten, gingen drei Institute hochschulischer Bildung während der

Kolonialzeit voraus: „Centre d'Etudes Supérieures Scientifiques“, „Centre d'Etudes Juridiques“ und „Institut des Hautes Etudes Marocaines“, demnächst jeweils „Faculté des Sciences“, „Faculté des Sciences juridiques, Sociales et Economiques“ und „Faculté des Lettres et Sciences Humaines“ (Cerych 1964, S. 300). Die Ingenieurschule „Ecole Mohammedia des Ingénieurs“ (kurz: EMI) kam erst zwei Jahre später zustande und die medizinische Fakultät wurde erst 1962 der UM5r angeschlossen. Mit der Regionalorientierten Reform von 1975 wurden weitere Universitäten und technische Hochschulen gegründet. Ihre Angebote haben sie als regionale Hochschuleinrichtungen dargestellt.

Das Problem der Massifikation der Hochschulbildung ist eine mehr oder weniger globale Frage in Bezug auf die Demokratisierung der Grundschul-Bildung und der damit verbundenen Entwicklung der Schüler- und Studierendenzahlen. Sie macht ihre Erscheinung in Europa in der Nachkriegszeit (v.a. in den 1970er). Die Expansion hat danach immer zugenommen auch (besonders) in den sog. Entwicklungsländern (Slowey/Schütze 2012, S. 6). Für die marokkanische Hochschulbildung kommt die Rede über Massifikation begründet vor, angesichts der anfänglichen Zahlen und ihrer Zunahme zwischen 1955/6 mit 1687 Studenten und 0 Professoren und 1990/1 mit mehr als 206.000 Studenten und (leider nur) 6734 Professoren (Kleiche-Dray 2008, S. 58). Die Hochschulen standen vor neuen Herausforderungen im Bezug zu strukturellen Aufnahme-Anforderungen¹⁶ und zum Einsatz neuer Finanzierungsmodi (Jawhar/Radwan 2016, 166f).

Die Universitäten und daran angegliederten Hochschuleinrichtungen sind fast ausschließlich die einzigen Institutionen mit Promotionsrecht und beteiligen sich an der marokkanischen wissenschaftlichen Produktion mit relevantem Umfang (Kleiche-Dray 2008, S. 69). Heute erreicht die Zahl der öffentlichen Universitäten im Lande zwölf (12). Sie empfangen bis zum Studienjahr 2016/7 etwa 80% der gesamten Studierenden-Zahlen (INE/CSEFRS 2018, S. 10). In den OECD-Ländern konnte schon in der letzten Dekade die universelle und in manchen Ländern sogar die allgemeine Hochschulbildung erreicht werden (Kreckel 2008, S. 181). Zwischen den Jahren 2010 und 2019 verzeichnet das UNESCO-UIS eine wichtige Erhöhung der Bruttoeinschreibungsrate in der Hochschulbildung in der marokkanischen Bevölkerung (UIS 2019). Dabei erlebt der Frauenanteil, wenn nicht eine starke, so doch eine bemerkbare Entwicklungstendenz. Der Zugang zum Tertiärbereich wird nach wie vor ausschließlich auf herkömmlichem Wege über das klassische Schulsystem geregelt, da es keine alternativen Wege gibt. In einer strategischen Bewertungsperspektive mögen zwar diese Partizipationsraten als Erfolg der allgemeinen Schulpflicht gelten. Ein internationaler Vergleich mit vergleichbaren Ländern und doch höherer Teilhabe am Hochschulstudium wird

16. 2016/7 lag die Dozenten-Studierenden-Relation in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bei 1/183 als nämlich die am meisten verzeichneten Studiengänge (Huet et al. 2020).

jedoch eher die Schlussfolgerung zur vermeintlichen „Massifikation“ in Frage stellen. Für das Jahr 2011 bemerkt Vermeren, dass unter 100 Eingeschriebenen in der Primärstufe nur 15 zum Abitur gelangen. Mehr als die Hälfte der Abiturienten geht über das zweite Jahr des ersten Zyklus der Universität nicht hinaus, d.h. 7 unter den 100. Viel weniger als die 15% eines Jahrgangs bestehen das Abitur (Vermeren 2011, S. 60).

Strukturierung des Hochschulbildungssystems in Marokko

Im marokkanischen Hochschulsystem nach 1956 lassen sich Ähnlichkeiten mit dem europäischen Hochschulmuster nicht übersehen. Weder das humanistische Kulturgut, noch das umgesetzte Napoleonische Modell, das auf Fakultäten sich stützt, die durch den Staat geleitet und durch Vertreter_innen der universitären Profession verwaltet werden, noch das liberalisierte Modell mit managerieller Führungskonzeption, sind hier zu vermissen. Lokale Züge bleiben doch offensichtlich. Der Start – und damit die Teilhabe an global aktuellen Fragen des Hochschulwesens – war durch französische Kooperierende gesichert (Kleiche-Dray 2008, S. 54). Von einem – zahlenmäßig – relevanten marokkanischen wissenschaftlichen Nachwuchs auf Hochschul-Lehrer-Ebene konnte erst Anfang der 1980er gesprochen werden. Die Hochschulen zeichneten sich für lange Zeit als Ort zur Ausbildung des Beamtenwachstums und zur Vorbereitung auf akademische Berufe im neuen Staat aus. Aufgrund ihrer sozial wie politisch sensiblen Einflussmöglichkeiten waren sie aber auch sehr früh und für lange Zeit die Arena politischer Polarisierung (vgl. 3.1.1). Die wichtigen Variablen der „Universitätsregierung“ – Autonomie und Finanzierung – unterlagen ständigen, nicht selten entgegengesetzten Anpassungsanforderungen:

Ces dynamiques de réforme sont composites et hybrides. Elles intègrent des éléments du local et du global, des réalités du passé et des visions du futur, des logiques des secteurs public et privé, des postures de recherche endogène et exogène. D'une part, elles témoignent d'une démarche intelligible, voire stratégique, permettent de résister à la pesanteur d'un modèle globalisant (internationalisation et marchandisation) qui s'imposerait aux systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. D'autre part, elles permettent l'articulation aux réalités locales. Ainsi, il s'agit d'une sorte d'hybridation créatrice qui témoignerait d'une capacité adaptative, 'une pensée de l'entre-deux et de l'entrelacement, qui entraîne une modification des différentes composantes structurelles (Goudiaby 2014, S. 137).¹⁷

17. „Diese Reform-Dynamiken sind komplex und hybrid. Sie integrieren lokale und globale Elemente, Realitäten der Vergangenheit und Visionen der Zukunft, Logiken des öffentlichen und privaten Sektors, Haltungen endogener und exogener Forschung. Einerseits demonstrieren sie einen verständlichen und sogar strategischen Ansatz, der es ermöglicht, dem Gewicht eines globalisierenden Modells (Internationalisierung und Vermarktung) zu widerstehen, das den Hochschul- und Forschungssystemen auferlegt wird. Andererseits ermöglichen sie die Artikulation mit lokalen Realitäten. Es handelt sich also um eine Art kreative Hybridisierung, die von einer Anpassungsfähigkeit zeugt, einer 'Idee des Dazwischen-Sein' und der Verflechtung, die zur Modifizierung der verschiedenen Strukturkomponenten führt“ (Goudiaby 2014, S. 137. Eigene Übersetzung, H.F.).

Das begründet zum Teil die überzähligen Reformprojekte in einer relativ kurzen Zeit. In ihrer regulativen Ausprägung zeichnet sich die Rolle des Staates dadurch aus, zentralisierende und moderne Leitungsmodelle aufeinander abzustimmen. Kennzeichen dieser Politik sind:

- ein Ungleichgewicht zwischen einer proaktiven und ressourcenreichen Zentralverwaltung (Amrani 1999, S. 321f) und Qualifikations- und Strukturschwächen in den verschiedenen Hochschuleinrichtungen der Universität (Madoun 2007, S. 119).¹⁸
- eine Diversifizierung der Steuerungsinstrumente (vgl. Abschnitt 2.2), deren Volumen, Einsatz und Kontrolle der Entscheidungssphäre des Staates unterliegen. Hervortreten soll damit auch die Delegation von Detailregulierungen zugunsten einer leistungs- und zielausgerichteten politischen Orientierung.

Trotz der ernüchternden Tendenzen ist das Prestige-Image des Hochschulstudiums gesellschaftlich nur wenig verzerrt worden. Vielmehr drückt es sich aus in einer tendenziell sich weiterentwickelnden gesellschaftlichen Nachfrage nach Hochschulbildung. Im Folgenden werden die Hauptakteure des marokkanischen Hochschulsystems dargestellt:

Die Institution der Vormundschaft (die staatliche Autorität)

Obwohl ein Teil hochschulischer Bildung schon seit den 1980er auch als Bildungsmarktsegment marginal neben dem öffentlichen Angebot bestand – andere Bildungsgebiete wie der Vor- und Grundschulbereich waren es schon vor der Unabhängigkeit (Fakhour 2018, S. 19f) – konnten Übergänge von einer Sozialstaatlichkeit zur marktregulierten Steuerung hochschulischer Bildung erst mit der Reform von 2000 systematischer ansetzen. Vor der Dichotomie der Verbesserung des bestehenden anspruchsvollen öffentlichen Hochschulbildungssektors und dem politisch erstrebten Modell liberaler Prägung, entsprach die Stärkung der zweiten Alternative, zum einen, dem allgemeinen Trend eines „global reform script“ (Gornitzka/Maassen 2014, S. 15). Ein Grundtenor des Hochschulgesetzes 01.00 von 2000 bestand in der Verlagerung von Diensten der Hochschulbildung auf die private Sphäre. Auf der anderen Seite entsprach es wahrscheinlich auch den Erwartungen immer zahlreicherer gesellschaftlicher Kreise, die zunehmend von der rückläufigen Leistung im öffentlichen Sektor überzeugt waren. Diese Realpolitik eines Bildungssystems mit zwei Geschwindigkeiten bedeutet, dass der öffentliche Dienst letztlich zu einem produktiven Sektor werden sollte. Praktisch bedeutet es, in die Privattasche zu greifen, um die sozialen Dienste in Anspruch zu nehmen. Neben der Gründung privater Universitäten erlaubt das Hochschulgesetz 01.00 den Universitäten, ihre wissenschaftlichen Produkte zu vermarkten und an öffentlichen oder privaten Unternehmen

18. Vgl. dazu auch „Schwächen“ im Mission Statement der UM5r:
<http://www.um5.ac.ma/um5r/content/vision-0> Stand 07.07.2016

teilzunehmen (Hochschulgesetz 01.00, 7). Die erste private Universität – außer AL AKHAWAYN in Ifrane – bekam den offiziellen Status als solche Mitte 2016. Bis Frühjahr 2018 waren es 28 private Hochschulen, darunter zehn (10) Universitäten, die vom Staat anerkannt wurden.¹⁹

Das Gesetz 86-12 (2014) zur Regelung der privat-öffentlichen Partnerschaftsverträge konstituiert für die öffentliche Universität einen zusätzlichen juristischen Rahmen zur Redefinition ihrer Handlungsmodi gegenüber ihrem Ökosystem. Darin wird eine angemessene Lösung für Behörden gesehen, den Erwartungen am öffentlichen Dienst wirksamer nachzukommen (Azeriah 2018, S. 35). Die Nutzung von privat-öffentlichen Partnerschaftsverträgen macht es theoretisch möglich, von den Innovations- und Finanzierungskapazitäten des privaten Sektors zu profitieren, vertraglich die Dienstleistungen zeitgerecht zu erbringen und ihre teilweise oder vollständige Zahlung durch die Behörden nach vordefinierten Leistungskriterien sicherzustellen (vgl. ebd., S. 38). Die Universität hat für lange Zeit eigen entwickelte kulturelle und organisationale stabile Traditionen entwickelt (Christensen 2011, S. 504). Sie wird zunehmend einem Angleichungsprozess ausgesetzt, bei dem alle staatliche Organisationen – darunter auch die Universität – als Instrumente für nationale politische Agenden gedacht werden (Kwiek 2012, S. 155). Indem die Entwicklung eines organisierten Bildungsmarkts ermöglicht wird, sollte die Debatte über mehr Ressourcen, mehr Autonomie, mehr Kreativität im Hochschulsektor eher in Verbindung mit einer paradigmatischen Verschiebung gedacht werden. Zur neuen, dem Privatbereich entnommenen manageriellen Führungsmethode sollen selbst die universitären Akteure – unter zentraler Steuerung – beitragen (vgl. Hochschulgesetz 01.00, 7).

Die universitären „Akteure“

Die Governanceforschung im Bereich Hochschulwesen ergibt ausdifferenzierte Betrachtungen bei der Auseinandersetzung mit Governance-Modellen hochschulischer Instanzen nach Dekaden globaler Reformen (Bleiklie et al. 2017a, S. 3). In seinem Dreieck-Modell von Steuerungsinstanzen des Hochschulsystems kommen bei Clark idealtypisch die staatliche Autorität, der Markt und die universitäre Profession als die wichtigsten Einflussstellen vor (vgl. Abschnitt 2.2.3). Laut dieser Vision tritt die Organisation Universität nach außen auf als „academic (scientific) community sharing the same norms and values and therefore able to come to consensual decision-making and to overcome individualistic

19. https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/Ens_Sup_Prive/10_Liste_des_etablissements_reconus_par_l_Etat/Liste_des_etablissements_reconnus_et_date_deffet_septembre_2018.pdf
Stand : 01.01.2017

and private antagonisms “(Musselin 2006, S. 64). Wenn der akademischen Profession seitens zentraler Stellen und unter deren Aufsicht Verwaltungsaufgaben delegiert werden, genießt sie doch intramural als Verwahrstelle staatlicher Mittelzuweisungen und Leiterin der Peerreview bei Karriereentscheidungen universitären Personals weite Befugnisse. Sie machen sie, Clark zufolge, zur „akademischen Oligarchie“ (vgl. Abschnitt 2.2.3). Mit der Deregulierung laut den NPM-Prinzipien wird doch beides verbunden: Über „substanzielle“ Entscheidungsbereiche im nichtakademischen Bereich wird nicht hinausgegangen (Meier 2009, S. 166). Diese unter staatlicher Kontrolle erteilten „Freiräume“ stellen mehr die Funktion von Steuerungsinstrumenten von ferne dar. Die öffentliche Hochschule – als Organisation unter anderen öffentlichen – soll zunehmend von den staatlichen Fonds weniger abhängig gemacht werden, was tendenziell auch einen Wettbewerb unter den Hochschulen zu entfachen intendiert (Bleiklie et al. 2017a, S. 14). Die Anführungszeichen in der obigen Zwischenüberschrift verweisen darauf, wie Merkmale dieser Akteurschaft – wie z.B. die Kompetenzen Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kontrolle über die Ressourcen (vgl. Meier 2009, S. 85) – erheblichen Einschränkungen unterliegen und zu einer verzerrten Rezeption eines vollen Akteurs-Status beitragen. Das marokkanische Hochschulgesetz 01.00 (§9) sieht die Zusammenstellung und Aufgabenbestimmung des Universitätsrats vor. Die Stärkung dieser Führungsstelle kommt außerdem zum Ausdruck mit der Involvierung des universitären Umfelds (Unternehmen, Gebietskörperschaften und Zivilgesellschaft) im hochschulischen Entscheidungs- bzw. Handlungsfeld ausgehend von einer NPM-Basis.

Ein internationaler Kontext als mitprägende Größe

Der marokkanische Hochschulbereich unterliegt bei weitem den Einflüssen des internationalen Kontextes. Übernationale Instanzen mit ihren Agenden und Normsetzungen auf der einen Ebene und Geldgeber-Institutionen auf der anderen sind Mitbestimmungs-Akteure. Dieser Hintergrund ist nach einer offensichtlichen Zusammenarbeit beider Ebenen strukturiert. Vorteile von Geldinstitutionen zu genießen geht durch den Abtritt von Teilen der Entscheidungshoheit zugunsten der Angleichung an Agenden der Geldgeber. Dazu zählen die Sozial-, institutionellen und Finanzpolitiken der Empfänger-Länder. Indem Ben Sedrine et al. (2015, S. 149f) den politischen und finanziellen Rollen nachgehen, die internationale Kooperations- und Entwicklungsinstanzen bei der Herbeiführung von Reformpolitiken im Bildungsbereich übernehmen, heben sie die Herausforderungen hervor, die durch die Nutzung des internationalen Kapitalmarkts entstehen und in Kauf zu nehmen sind. Coussy (1999, S. 676) nennt den Vorrang für die Währungs- und Haushaltsdisziplin, die Entwicklung der Finanzmarktinstitutionen, die Achtung der Zentralbank und die Angleichung an

Anforderungen an internationaler Glaubwürdigkeit. Marokko beteiligt sich aber auch an dieser Internationalisierung auf Hochschulebene (Mazzella 2009, S. 29). Schon seit geraumer Zeit gilt es als Empfangsland für Studierende aus dem Maghreb (Tunesien, Mauretanien), dem Maschrik (einige arabische und asiatische Länder) und (den) frankophonen afrikanischen Ländern südlich der Sahara. Gegenüber dieser Herausforderung des Übergangs vom „l'étudiant maghrebin à l'étranger“ zum „l'étudiant étranger au Maghreb“ (Mazzella 2009, S. 26) sind Denk-, Handlungs- und Bewertungsebenen adressiert. Wenn die Gunst bei den Zielfamilien – nämlich Marokko als Land mit ähnlichem kulturellem Hintergrund – schon als erworbener Vorteil zum Gewinnen dieser „Kundschaft“ ins Erwägen kommen mag, scheint diese Ausrichtung von der Beachtung globaler Dimensionen moderner Studienanforderungen nicht ausgenommen zu sein. In internationalen Rankings von Universitäten ist die Position marokkanischer Universitäten als Nachzügler eher ernüchternd (Kaaouachi 2010, S. 411).

Weiterbildung im öffentlichen Dienst und auf Hochschulebene. Konzeption und Umsetzung

Die allgemein formulierten Aspekte zur Gestaltung der Weiterbildung im Gesetz 01.00 decken kaum noch bisherige wichtige Dynamiken im Weiterbildungsbereich. Über die finanzielle Regelung der Weiterbildung öffentlicher Universitäten hatte eine interministerielle Vereinbarung entschieden.²⁰ Weder die allgemeine Formulierung im Hochschulgesetz 01.00, noch die Geschäftsordnung der Weiterbildung an der UM5r (2015), selbst mit den erlaubten Flexibilitätsspielräumen auf organisatorischer Ebene, haben jedoch für die finanzielle und rechtliche Lage der Weiterbildung Neues bewirkt. Organisatorische Neuerungen innerhalb der einzelnen Hochschuleinrichtungen bleiben demzufolge außer der lokalen Bedeutung ohne Auswirkung auf der Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung bildungspolitisch und im Bezug zur universitären Profession. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zu einer organisierten Praxis der Weiterbildung im allgemeinen öffentlichen Dienst wurden erst mit dem Dekret Nr. 2-05-1366 (2.12.2005, Offizieller Blatt Nr. 5392 / 02.02.2006) bezüglich der Weiterbildung von staatlichen Beamten geschaffen. Damit wurde erst nach geraumer Zeit

20. Gemeinsame Entscheidung zwischen dem Hochschulbildungsministerium und dem Ministerium für Wirtschaft und Finanzen, zur Verwaltung der eigenen Ressourcen von Hochschuleinrichtungen sowie wissenschaftlicher und technischer Forschung, die aus der Weiterbildung, der wissenschaftlichen Forschung und den nationalen und internationalen Kooperationsprogrammen und –diensten stammen. Sie wurde am 02.05.2000 entschieden und intern veröffentlicht. Obwohl am 02.10.2003 außer Kraft gesetzt, konstituierte sie weiter für die Universitäten eine rechtliche Referenz, bis sie erneut am 14.01.2016 wieder eingeführt wurde (Cour des Comptes 2018b, 9).

versucht, eine rechtliche Lücke (Belachkar 2018, S. 116) zu füllen. Belachkar selber hat eine mangelhafte Praxis ins Visier der Kritik gerückt. Sie erklärt damit, wie „ein ernstes Überdenken nottut, um von der Weiterbildung ein wirkliches Instrument zur Entwicklung des öffentlichen Dienstes zu machen“ (ebd., S. 119. Eigene Übersetzung, H.F.).

Die Einführung der wissenschaftlichen Weiterbildung – als Bildungsauftrag von Hochschulen – unterlag in Marokko der Logik des öffentlichen Dienstes. Sie stellt noch keine Ausnahme innerhalb des Verwaltungsmodells öffentlicher Sektoren dar. Das Management dieses Auftrags stellt die universitären Akteure vor der Herausforderung, sich als vertraute Experten bzw. experte Einrichtungen der Weiterbildung auf dem Weiterbildungsmarkt zu bestätigen. Darin gleicht sich das marokkanische Modell der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung trotz mancher Ähnlichkeiten nicht dem französischen.²¹ Das Engagement von französischen Hochschulen in der Weiterbildung regen seit der Jahrtausendwende über die nationalen Instanzen hinaus auch internationale an wie die EU (Borras/Boss 2017, S. 119). Die marokkanische Gesetzgebung gleich wie die bildungspolitische Praxis zeichnen sich in dieser Hinsicht durch ihre passive Haltung aus. Die universitäre Weiterbildung wird nicht aus öffentlichen Mitteln finanziert. Ihr Befinden an der Universität geht nicht über die Nutzung der Räumlichkeiten und Einrichtungen oder des Universitätssiegels hinaus. Sie erhält auch keinen Sonderstatus auf dem marokkanischen Weiterbildungsmarkt. Sie wird ebenso nicht als bezahltes Service den Ordnungen des Pflichten- und Vertragsrechts (DOC/COC) unterzogen. Interpretiert könnte die Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung – als Produkt für den Markt – als Steuerungsinstrument zur Angleichung an Anforderungen des Bildungsmanagements und der Organisationsentwicklung angesehen.

Die veränderte Auftraggeber-Auftragnehmer-Beziehung unterliegt theoretisch dem Prinzip, dass Staat und Kommunen öffentliche Aufgaben und Leistungen nicht mehr allein erledigen und erbringen, sondern sie beziehen private Organisationen mit ein (Röber 2018, S. 1128). Über öffentlich-private Partnerschaften wird in der internationalen Diskussion jedoch in theoretischer eher als in praktischer Vehemenz gesprochen. Gelungene Anwendungsbeispiele im Blick behaltend, rät Bloomfield zu Vorsicht gegenüber der Euphorie zum Engagieren dieser Partnerschaften. Denn für sie gilt, „long-term public-private partnerships that were reported and promoted as low-risk, cost-saving initiatives have saddled taxpayers with high-risk, costly obligations for decades to come“ (Bloomfield 2006, S. 401). Lokale gleich wie internationale Erfahrungen stimmen im Vorbehalt überein, für bzw.

21. „Weiterbildung ist zum Teil ein durch den Staat finanziertes Service, mit der Anforderung an den Hochschuleinrichtungen und im Erziehungscode eingetragen, den Erwachsenen die Zyklen der Erstausbildung zu öffnen, ohne genaue Hinweise darauf, wie diese Öffnung zu erfolgen habe“ (Borras/Bosse 2017, S. 124. Eigene Übersetzung, H.F.).

gegen ein Engagement der Universität in dieser „Partnerschaft“ sich auszudrücken. Der universitäre Akteur steht einer Gesetzgebung gegenüber (Gesetz 86-12 2014), über deren Unklarheit (Fakhour 2018, S. 30), Mehrdeutigkeit (Azeriah 2018, S. 36), „kritische Einschätzung“ (Röber 2018, S. 1134) bzw. „Finsternis“ (Durviaux 2006) auch im internationalen Vergleich Übereinstimmung herrscht. Mit dem eingeschränkten Akteurs-Status öffentlicher Universitäten auf dem Weiterbildungsmarkt wird darüber hinaus eine Verhandlungsposition des öffentlichen Weiterbildungsakteurs eher geschwächt als verbessert. Aufgrund der unterschiedlichen Logiken in den beiden Sektoren und der Überlegenheit des privaten Sektors bei der Verhandlung der eigenen Position/Interessen, könnte Schwäche selbst dem öffentlichen Entscheidungsträger zugeschrieben werden. Denn auf die Dauer und mit den kumulativen Versagen: „such contracts may erode public confidence in government's capacity to conduct business with the private sector to the extent that the public will refuse to support genuinely advantageous business transactions“ (Bloomfield 2006, S. 401).

3.1.3 Ein gesellschaftlicher Wandel mit Auswirkung auf (Weiter-) Bildungsauffassung und -verhalten

Die in den geführten Interviews dieser Studie besprochenen Schwerpunkte in Verbindung mit der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r erlaubten es gewahr zu werden, wie ein gesellschaftlicher Wandel mit verschiedenen Facetten hinter den übertragenen alltäglichen Erlebnissen sich rekonstruieren lässt und welche besondere Stelle dabei der (Aus- / Weiter-) Bildung in der marokkanischen Gesellschaft zuteilwird (vgl. Abschnitt 3.1.1). Dieser soziale Rückgriff bietet eine zusätzliche Möglichkeit, die Reaktion der Reform auf gesellschaftliche Wandlungen bewerten zu können. Die Hochschulreform im Jahr 2000 fand auch vor dem Hintergrund eines sozialen Wandels statt, der in folgenden Bereichen dargestellt werden soll:

- *Ein demographischer Wandel:* Das in Marokko erklärte Schuleintrittsalter mit 6 Jahren und die Schulperiode bis zum Abitur mit einer Dauer von 12 Jahren einerseits und das Durchschnittsalter der Studierenden unter 25 Jahren auf internationaler Ebene (Dollhausen et al. 2013, S. 21) andererseits sprechen für eine Bestimmung des Segments (18-24Jahre) als Altersstruktur der „traditionellen“ Studierenden-Bevölkerung (s. dazu auch De Boer et al. 2013). Darauf aufbauend besteht für Marokko noch ein Ungleichgewicht zwischen beiden Entwicklungslinien vom Angebot und Nachfrage nach Hochschulbildung. In Anbetracht der Altersstruktur 18-24Jahren weisen die Studierendenzahlen (INE/CSEFRS 2018, S. 10) mit einem Wert von 23,76% im Vergleich zur internationalen durchschnittlichen Partizipationsrate am Hochschulstudium mit 56% (OECD 2014), noch ein weites Gefälle auf. Mit der angebahnten Privatisierung und dem Rückgangmachen öffentlicher Bildungslieferung lässt sich fragen, ob die Bildungsbeteiligung der entsprechenden Altersgruppen in die Zukunft fortschreiten kann. Der OECD-Durchschnitt für die Sekundarabschlussrate

erreichte im Jahr 2017 einen Wert von fast 90% Frauenanteil und fast 83% Männeranteil. Hochschulabsolventen stellen die wichtigste Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Das Hochschulweiterbildungs-Angebot verzeichnet weiter niedrige Teilnehmer-Zahlen.

- *Familienstruktur*: die Bedeutung der Bildungsfrage innerhalb der Kernfamilie und deren Auswirkungen auf ihre Ausgaben und Prioritätensetzungen kennzeichnet die steigende Bereitschaft, durch Bildung bzw. Hochschulbildung sich (den Kindern) soziale Aufstiegschancen zu sichern.
- *Wanderung*: Neben der noch marginalen, besonders durch ihre Variante als Bildungswanderung gekennzeichneten aus dem Ausland her nach Marokko (Marokko als Zuwanderungsland für Bildungszwecke), ist hier die innere gegenüber urbanen Zentren von besonderer Bedeutung. Ihr Einfluss prägt einerseits die oben erwähnte Adäquatheit zwischen Angebot und Nachfrage, und andererseits die erwähnte Universitätsausdehnungsbewegung durch Schaffung näherer Hochschulen.
- *Teilhabe an Wissenschaft*: Die Weiterbildung spielt eine immer relevantere Rolle zur Integration von Wissen in Produktions-, Planungs- und Verwaltungsbereichen (vgl. Dyane 2012, S. 187). Es entspricht fortschreitenden Investitionen in die Wissenschaft weltweit. Die öffentliche Universität wird aufgefordert, ihr Weiterbildungsangebot konsequent zu variieren und unterschiedliche Zielgruppen zu bedienen.

Mit dem gesellschaftlichen Wandel in Marokko ist der wachsende Stellenwert vom Lernen eng verbunden. Es überrascht von daher nicht, dass es einer grundständigen Entgrenzung unterliegt, wo es dem normativen Zuordnen nach Altersgrenzen nicht mehr entspricht. Lernen wird als Teil einer Aufholstrategie gedacht in Bereichen in Verbindung mit Wissens- und Technologieerwerb. Dieses Streben nach Fortschritt über Bildungsoportunitäten entbehrt institutionell weiter ermöglichender authentischer Förderungen. Zu deren Auf- und Ausbau sehen sich öffentliche Hochschulen aufgefordert aufgrund ihrer Qualifikationen.

3.2 Institutionell-organisationaler Rahmen zur Implementierung der Weiterbildung an der UM5r

3.2.1 Ein institutioneller Paradigmenwechsel und Auswirkung auf die Teilnahme am öffentlichen Weiterbildungsangebot

Ein institutioneller Paradigmenwechsel laut NPM-Prinzipien

Durch den Rekurs auf internationale Geldgeberinstitutionen war Marokko nach der Befreiung vom französischen Protektorat sehr früh an globalen Reformen beteiligt. Der Ansatz einer institutionellen Autonomie in der Hochschulsteuerung und der noch anregende Charakter neuer Finanzierungsarrangements weisen auf seine mehr oder weniger explizite

Angleichung an Agenden hin, wie sie globale Reformziele proklamieren (Mattei 2014, S. 7). Empfehlungen zur Deregulierung von Märkten, zu weitreichenden Privatisierungen, zur Befreiung von Zollrechten, oder Garantien für Eigentumsrechte mit Steuersenkungen insbesondere für Unternehmen und Investoren sind strategische Prinzipien der Weltbank: „During the further course (1990er und danach, H.F.), world bank proved being an agenda setting agency with considerable power of definition and interpretation“ (Langer 2019, S. 21). Diskurs und Umsetzung dieser Prinzipien fanden ihre ursprüngliche Grundlegung besonders in Anlehnung an Praktiken britischer und US-amerikanischer Administrationen (vgl. Jacobsson et al. 2015, S. 10). Für Langer vereinigen sich mehrere wissenschaftliche Beiträge darin, das NPM-Modell als internationalen Konsens auszuzeichnen (Langer 2019, S. 18). Von Paradigmenwechsel kann deshalb die Rede sein, da wo das neue Verwaltungsmodell Selbstverständnis, Leitbild, Aufgabenfelder, Diskurse und Praktiken des öffentlichen Sektors neugestaltet und auf Unternehmensprinzipien aufsetzt. Im Bildungsbereich wird dies dadurch bewirkt, dass die öffentlichen Zuschüsse für die Hochschulbildung verringert und rationalisiert werden, indem sie auf die Subventionierung der Grundbildung beschränkt werden (vgl. Abschnitt 3.1). Dienste öffentlicher Sektoren, nun als Services aufgefasst, sollten dazu veranlasst werden, ihre Leistungen auf ein Minimum zu reduzieren und sich durch Öffnung auf andere Finanzierungs-Quellen zu orientieren. Die mit der Konzentration der Befugnisse in den Führungsgremien öffentlicher Hochschulen verbundene Erhöhung rechenschaftspflichtigen Feedbacks durch Audits oder Zielvereinbarungen hängt zusammen mit den kulturellen, institutionellen und bildungspolitischen Praktiken auf lokaler Ebene.

Wie aus dem Artikel (§) 7 Absatz 1 des Hochschulgesetzes hervorgeht, ist die Weiterbildung eines der Instrumente zur Erbringung von Dienstleistungen im universitären Umfeld, um Finanzmittel für die Universität zu generieren (Hochschulgesetz 01.00, 7 (1)). Hiermit liegt die Ressourcendiversifizierung an der Kreuzung finanzpolitischer Ansprüche, bildungspolitischer Erwartungen und hochschulpolitischer Zielsetzungen (Eyraud 2014, S. 77). Eine Diversifizierung finanzieller Ressourcen findet erfolgreiche Erfüllung auf der Basis einer Aushandlungsstruktur einerseits aber auch entsprechend der Bewährung universitärer Akteure im Organisationsfeld andererseits (Bleiklie et al. 2017a, S. 13f).

Die Arbeit an der Ressourcengewinnung – Kernstück des institutionellen Paradigmenwechsels – konstituiert eines der zentralen Schwerpunkte der Reform. Vor dem Hintergrund eines erlebten gesellschaftlichen Wandels ist ihr Einfluss auch auf den Werten verändernd. Denn eine Bildung zu vermeintlichem Nulltarif überzeugt niemanden mehr. Auch gewinnt die Auffassung an Plausibilität, dass sich Qualität des Bildungsangebots bezahlen lässt. Seit der Reform von 2000 werden die privaten Haushalte und die territorialen

Gebietskörperschaften im offiziellen Diskurs zunehmend als Partner des Übergangs „miteinbezogen“. Es ist auch fraglich, über welche nötigen Ressourcen Letztere verfügen und welche institutionellen Befugnisse ihnen zuteilwerden, um ihre Entscheidungen durchsetzen zu können. So geschwächt, wird dem öffentlichen Bildungsangebot gegenüber ernstern Anbietern unmöglich gemacht, durch Konkurrenz- und Überzeugungsfähigkeit sich zu unterscheiden.

Öffnung von Hochschulen und Restrukturierung der Beziehung zu ihrem Ökosystem

Die Öffnung des öffentlichen hochschulischen Raums ist politisch motiviert und geschieht vor dem Hintergrund wirtschafts- und sozialpolitisch vorgegebener Agenden. Hierfür liefert das Konzept des lebenslangen Lernens der wissenschaftlichen Weiterbildung – als bezahlten Service – eine (bildungs-) politische Legitimierung. Denn damit erreichen die öffentlichen Universitäten neue Zielgruppen, deren Aus- und Weiterbildung als kostenpflichtige Dienstleistung aufgefasst wird. Im Bezug zum Konzept des lebenslangen Lernens schauen unterschiedliche Erfahrungen auf der Weltebene auf nachhaltige Institutionalisierungsbemühungen von Erwachsenen-Lernen auf dem Hochschulniveau zurück (Slowey/Schütze 2012, S. 6). Im postkolonialen Kontext Marokkos war jedoch der allgemeinen Bildung für die jüngeren Altersgruppen, der Gleichstellung der Geschlechter insbesondere im ländlichen Raum, der Alphabetisierung oder den Schulen der zweiten Chance der Vorrang eingeräumt vor einer Hochschulzugangsberechtigung nichttraditioneller Gruppen. Außerdem beschränken sich die Möglichkeiten des Übergangs zwischen den Bildungssystemteilen auf wenige Studiengänge (INE/CSEERS 2018, S. 16f). Die Weiterbildung wird als professionelle Entfaltungsmöglichkeit verstanden. Sie erlaubt jedoch (noch) keine Anknüpfungsmöglichkeit zur akademischen Bildung für Personen (-Gruppen) ohne das Baccalauréat, die traditionelle Hochschulzugangsberechtigung. Dieser Sachverhalt könnte auf die Befürchtung zurückgeführt werden, eine Normalisierung würde nur eine bestehende Akademiker-Arbeitslosigkeit untermauern.²²

Das Ökosystem der marokkanischen Universität als Mitakteur in der Gestaltung von Bildungsfragen aufzufassen, bereitet für den marokkanischen Kontext noch komplexe Fragen als dass es bereite Lösungen nahelegt. In der neuen Konstellation ringt die wissenschaftliche Weiterbildung um innere Unterstützung gleich wie zustimmende Rezeption

22. Für das Jahr 2014 meldete die vom HCP durchgeführte nationale Beschäftigungserhebung, dass die Arbeitslosigkeit in diesem Land mit 35 Millionen Einwohnern auf 3,3% bei Menschen ohne Diplom steigt und 16,17% der Absolventen betrifft. Sie liegt bei 14% für Absolventen mit mittlerem Abschluss und bei 23% für Hochschulabsolventen (Cour des Comptes 2018b, S. 2; vgl. dazu auch Huet et al. 2020).

ihrer Produkte im Universitätsumfeld. Die Universität erlebt keine geläufige Beteiligung von Vertretern wirtschaftlicher und sozialer Gremien an ihren Ausschüssen (Universitätsrat) (Tahiri 2014, S. 32). Dies wird insbesondere durch die empirischen Ergebnisse über Fehlzeiten bestätigt, einschließlich der offiziellen Gremien des Hochschulökosystems wie die Gebietskörperschaften (CSEFRS 2014, S. 51). Das Umfeld der Universität, insbesondere die privaten Unternehmen, gilt kaum als teilnehmender Akteur bei nicht institutionalisierter Verbindlichkeit. Eine ungleichgewichtige Ausnutzung von Kooperationen im Rahmen der Weiterbildung seitens Teile des Ökosystems lässt jedoch selbst für Befürworter der Zusammenarbeit die Option von Kooperationen als wenig anziehend wahrnehmen (vgl. Abschnitt 5.1.3). Auch kommt die Universität als beratungsrelevanter Partner auf Augenhöhe selten in Handlungsplänen von Unternehmen vor (Dyane 2012, S. 170). Auf einer anderen Ebene tritt die öffentliche Universität noch nicht als etablierte exzellente Partnerin auf, sowohl bei der Projektakquise als auch beim Zuzug der besten Partnerschaften. In den sog. Entwicklungsländern leidet die Operationalisierung von regelnden Referenzen an der Länge von Verwaltungsgeräten (Abderma et al. 2017). Für die akademischen Akteure liegt der Schwerpunkt genau auf dieser Makro-Ebene, da weder das Vormundschaftsministerium, noch die akademische Profession, geschweige denn die einzelnen Hochschuleinrichtungen zur Aufwertung von Produkten der universitären Weiterbildung beitragen.

Thema Anrechnung von außerschulisch/außerhochschulisch erworbenem Lernen

Anerkennung von außerhalb des Hochschul- bzw. Schulgebiets erworbenem Lernen, von Abschlüssen der Berufsausbildung / Berufserfahrung oder zum Festlegen von Eignungs- oder Aufnahmeprüfungen wird mit gesellschaftlichen Ansprüchen verbunden und kommt wenig in politischen Agenden in Marokko vor. Gleiches gilt auch für die Etablierung eines Credit-Punkte-Systems. Beide Ansprüche unterstellen die Etablierung eines (nationalen) Qualifikationsrahmens. Der Zugang zu universitären Bildungsangeboten des Degree-Bereichs bleibt deshalb den traditionellen Studierenden, d.h. Hochschulabsolventen, ausschließlich vorenthalten. Aufgrund fehlender empirischer Studien macht es auf universitärer Ebene noch keinen Konsens aus, für eine Öffnung aufzutreten, die noch ohne offensichtliche Garantien ist bzw. ertragsreich sein könnte. Trotzdem bestehen verstreute Alternativen zum Thema Anerkennung in den Hochschuleinrichtungen mit wissenschaftlich-technischer Ausrichtung im regulierten Zugang-Bereich. Sie erzielen die technische Berufsbildung und machen den Gegenstand internationaler Zusammenarbeit.²³

23. <https://erasmusplus.ma/tempus-2004-2014/>; www.international.cnam.fr

Für den Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung in Marokko gehen die Handlungsfelder Anerkennung, Qualifikationsrahmen oder Kredittransfersystem gegenwärtig über ihre Qualität als Einzelfälle – sog. Sur-Dossier-Aufnahmen – bzw. Einzelmassnahmen selten hinaus. Anregend scheinen zwei wichtige Fragen der INE/CSEFRS zu sein. Nachdem ihr Bericht die Etablierung eines Kreditpunktesystems als die Vollendung der LMD-Architektur bezeichnet hat, fragen sich die Autor_innen, warum das marokkanische Bildungssystem bis dato am Fehlen eines nationalen Qualifikationsrahmens leidet. Gleichzeitig fragt sich der Bericht auch darüber, ob es möglich wäre, ein kohärentes und vereintes Hochschulsystem aufzubauen, das frei ist von inter- und intrauniversitären Übergangsbarrieren aber auch zwischen der Universität, der Kader-, der Berufsbildung und der Berufspraxis in beiden Richtungen (INE/CSEFRS 2018, S. 88). National betrachtet, scheint die Erstellung eines Referenzrahmens für Kompetenzen bzw. eines nationalen Qualifikationsrahmens (noch) keine bildungspolitische Priorität zu machen. Aus regionaler Sicht (Maghreb-Länder oder MENA-Region) ist es noch erschwerend, Visionen auf der Ebene der sektoralen Zusammenarbeit in Einklang zu bringen, auch wenn es auf der Mikroebene nicht ungewöhnlich ist, dass dieselben Programme dieselben Benchmarks aufweisen und in Zusammenarbeit mit den gleichen Institutionen umgesetzt werden (vgl. Ben Sedrine et al. 2015, S. 148). Für den Diskurs einer Öffnung des Hochschulraums wirkt es sich eher ernüchternd aus. Es sei denn eine Pluralität der Anbieter vermag künftig, die Tendenz zu ändern.

Diversifizierung von institutionellem Auf- und Ausbau und Neugestaltung der universitären Weiterbildung

Das vierte Hauptmerkmal vom institutionellen Paradigmenwechsel stellt die Diversifizierung vom institutionellen Auf- und Ausbau dar. Gemeint ist damit eine staatlich gesteuerte Universitätsausdehnungsbewegung als Antwort auf eine steigende gesellschaftliche Nachfrage nach Hochschulbildung einerseits und in gewisser Hinsicht auch als Angleichungsprozess zur Verankerung des globalen liberalisierten Modells durch die Schaffung eines ausgewachsenen (Hochschul-) Bildungsmarktes andererseits. Mit Blick auf die verschiedenen Leitungsinstrumente zur Steuerung des Hochschulbereichs, kann mit Rönneberg et al. übereinstimmend gesagt werden, dass “the role of the state has been altered but not necessarily reduced” (Rönneberg et al. 2019, S. 714). In Anlehnung an Erfahrungen aus verschiedenen Weltregionen sind die Veränderungsoptionen von Hochschulsystemen auf drei Hauptstrategien/Ansätze zurückzuführen. Sie liegen den Reformen in den fraglichen Ländern zugrunde, bei denen die Hochschulbildungssysteme exzellente Universitäten zu schaffen erstrebten: (a) der Ansatz der Auswahl der Besten unter den Bestehenden mit den

besten Entwicklungserwartungen, (b) der hybride Ansatz durch Fusionen und (c) der Tabula-Rasa-Ansatz durch Kreieren von Null (Salmi 2009, S. 43). Eine ähnliche Dreiteilung liegt auch dem Framework zugrunde, das De Boer et al. zur Analyse struktureller Reformen europäischer Hochschulsysteme entwickelt haben. Für sie nehmen die strukturellen Reformen von Hochschulsystemen (a) eine horizontale oder eine vertikale Differenzierung (jeweils durch die Schaffung eines binären Sektors bzw. vertikale Differenzierung) oder (b) sie bezwecken die Beeinflussung der Wechselbeziehungen zu den Hochschuleinrichtungen durch institutionelle Zusammenschlüsse oder (c) sie heben den Zusammenhang zwischen Forschung und Lehre hervor (De Boer et al 2017b, S. 270).

Die Reform von 1999-2000 bewirkte eine Einschränkung der Rolle des öffentlichen Sektors. Nach einer Dynamik der Differenzierung nach Zugangsarten (offener/regulierter Zugang) und Ressort-Zuordnung (Hochschuleinrichtungen unter Leitung des Bildungs- bzw. anderer Ministerien), die bis Ende der 1990er das öffentliche Hochschulsystem kennzeichnete, waren die Reform von 1999-2000 und nachfolgende Stationen ausnahmslos auf der weiteren Liberalisierung des Sektors eingestellt (*Nationalcharta für Erziehung und Bildung* (CNEF 2000-2010); der *Notplan* (PU 2009-2012); *die strategische Vision der Reform* (2015-2030)). Ausgeprägter war die liberale Tendenz im marokkanischen Hochschulsystem durch die Schaffung von Hochschulen im Rahmen von privat-öffentlichen Partnerschaftsverträgen und akzentuierter noch mit der systematischen Etablierung privater Universitäten. Während auf internationaler Ebene (De Boer et al. 2017b, S. 270) von der Etablierung eines binären Hochschulsystems eher zwischen forschungsausgerichteten und professionell-beruflich profilierten Hochschulinstitutionen in einem System gesprochen werden kann (etwa die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen im deutschen Modell), prägt zunehmend die binäre Struktur im marokkanischen Hochschul- und überhaupt Bildungssystem eher die Unterscheidung zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen aus. Die Dynamik der Fusion von Universitätsstandorten wird eher mit Vorsicht bewertet. Ihr Erfolg hängt weniger an einer eindimensionalen politischen Forcierung: „Mergers that occurred on a voluntary base mostly succeeded. On the contrary, pushing higher education institutions to merge beyond their willingness appears risky and may go awry“ (De Boer et al. 2017b, S. 273). Wie es die befragten Lehrenden in der Hochschulweiterbildung signalisieren (vgl. Abschnitt 5.1.2), hat sich die Fusion auf das Weiterbildungsangebot der UM5r marginal ausgewirkt. „Reforms in the public sector often make little impact on the products and services provided, or the impact they make is quite different from what was intended“ schlussfolgern Brunsson und Sahlin-Andersson (2000, S. 730f).

Diese Entwicklung stellt eine Konstellation her, die zwar traditionellen Typologien der Differenzierung des Hochschulsystems scheinbar ähnlich ist. Sie etabliert doch eine forcierte Übergangssituation. Deren schwächende Auswirkung auf dem öffentlichen Bildungsbereich wirkt sich verheerend aus. Tendenziell neigt die wichtigste Versorgungsbasis für den öffentlichen tertiären Bildungsbereich, nämlich die Grundbereiche des öffentlichen Schulsystems, sich zu riesigen Schritten zu privatisieren (Aubry 2014). Die privaten Investitionen im Bildungsbereich steigen exponentiell und gelten allen Grundbildungsstufen. Deren Erscheinungen sind massive Schließungen staatlicher Schuleinrichtungen besonders in den Großzentren und Konzentration bestehender Schülerzahlen in den verbleibenden (ebd.), wissend, dass bis zum Schuljahr 2015/6 die Beteiligung privater Schulen – laut offiziellen Statistiken – einen Wert von nicht mehr als 16% aufwies.²⁴

Bezogen auf die Verankerung von Weiterbildung auf öffentlichen Hochschulen zeichnet sich die Politik durch ihre aktive Haltung aus, die Beteiligung am (Weiter-) Bildungsmarkt weit zu öffnen. Gegenüber öffentlichen Hochschulen geschieht es nämlich durch eine Angleichung nach unten (Hochschulgesetz 01.00, 8): Diplome und Zeugnisse der Hochschulweiterbildung sollten nicht mit den nationalen Diplomen vergleichbar sein. Weist diese Angleichung eine universale Ausrichtung und faire Beschaffenheit allen „kleinen“ Anbietern gegenüber auf, da wo grundsätzlich die „Universitäten das Monopol nicht erzielen könnten“ (Denantes 2006, S. 75), kommt sie doch offensichtlich besonders dem politisch unterstützten privaten Modell zugute, sind doch die „Spielregeln“ eher zu seinen Gunsten zugeschnitten. Diese Veränderungen der Einstellungen und Praktiken in Bezug auf den Bildungssektor galten keineswegs als oberflächlich. Sie waren, wie weiter unten ausgeführt wird, mit tiefgreifenden Auswirkungen auf die Gesellschaft verbunden.

3.2.2 Das Bildungssystem in Marokko und die Sprachenfrage

Im Folgenden wird das marokkanische Bildungssystem in seinen gesamten Stufen vorgestellt und die Sprachenfrage dabei erörtert. Die Universität als Ort zum Lernen für die ganze Lebensspanne aufzufassen, hängt eng zusammen damit, welche Wege dazu führen und inwieweit ein Hochschulstudium gesellschaftlich nachgefragt, institutionell in der Gesellschaft verankert und organisational ermöglicht wird. Marokko hat auch eine Massifikation im Hochschulwesen in den späten 1970er und frühen 1980er erlebt infolge eines demokratisierten Schulzugangs. Die Diversität auf den beiden Ebenen der Studienangebote und der Hochschultypen wurde für die öffentliche Universität zur

24. <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Depliant2015-16.pdf> Stand: 06.08.2019

zweischneidigen Entwicklung. Da, wo die Diversität der Hochschuleinrichtungen und des Bildungsangebots den quantitativen Druck einzudämmen versprach, reichten politisches Interesse und bedeutende Ressourcenzuflüsse zunehmend intensiv hochschulische Einrichtungen außerhalb des öffentlichen Modells. Diese schwierige Lage bewirkte ein öffentliches Angebot mit strukturellen Problemlagen. Hier ist die UM5r und ihr (Weiter-) Bildungsangebot keine Ausnahme.

Der Grundschulbereich (bis zum Abitur)

Im Durchschnitt kommen Kinder mit 6 Jahren in die Schule. Der Vorschulbereich ist zum überwiegenden Teil marktgerichtet. Das staatliche, nicht sektorale Angebot hier hat – als marktausgerichtetes Service erst in der letzten Dekade eingeführt – einen bedeutenden Zuwachs zwischen 2010/1 und 2018/9 erlebt mit einem Sprung von 8,2% auf 21,5% des Gesamtangebots. Nach dem Abschluss der sechsjährigen Grundschule (Primärschule), wechseln die Schüler/innen in die dreijährige Sekundarstufe I. Zum größten Teil ist diese in Form einer Gesamtschule konzipiert und geht grob gesehen einer dreifachen Weichenstellung vor, mit jeweils literarischen, wissenschaftlichen und technischen Schwerpunkten. Das erste Jahr der Sekundarstufe II, die selber drei Jahre dauert, dient der Bestätigung in der gewählten Option und besteht als gemeinsame Passage-Station, von daher der Name „Tronc Commun“. Während der zwölfjährigen Schulung gelten für die Übergänge zwischen den Stufen 6-3-3, (s. Tabelle 3.2) die sogenannten „Zertifizierungs-Prüfungen“. Die zwei ersten, jeweils am Ende der Primärschule nach sechs (6) Jahren und der Sekundarstufe I nach drei (3) Jahren, werden regional durchgeführt und sind im Groben durch Lockerung geprägt.

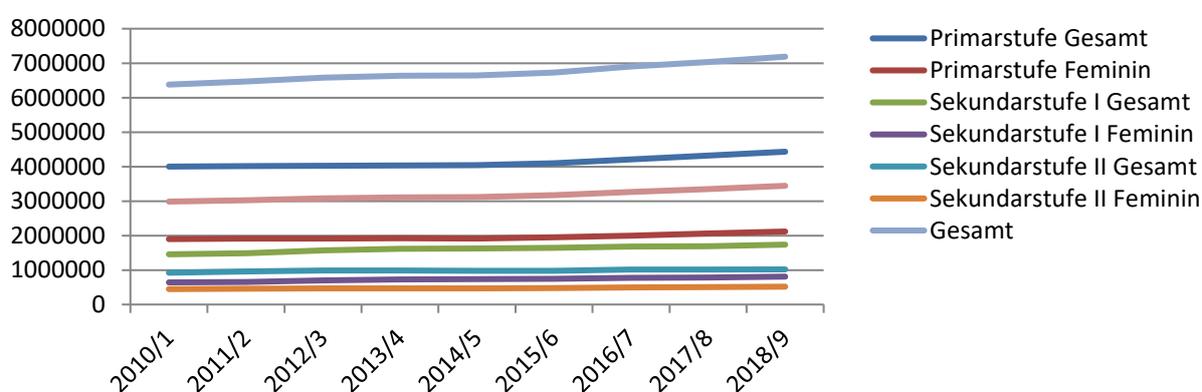


Abbildung 3.2 Einschreibungstrends nach Bildungszyklus (bis zum Abitur), Geschlecht und Ort (Stadt/Land) Quelle: Alle Angaben zum Grundschulbereich (einschl. der Vorschulbereich) entstammen der offiziellen Webseite des Ministeriums für Nationale Erziehung: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Recueil2018-19Web.pdf> Stand 18.09.2019

Die letzte Prüfung (Baccalauréat, kurz Bac = Abitur) findet in zwei Teilen bzw. Jahren statt. In ihrem ersten Teil/Jahr, Bac I, wird sie ebenso auf regionaler Ebene abgelegt. Für das zweite Teil/Jahr, Bac II, findet die Prüfung einheitlich auf nationaler Ebene statt. Die vorgenannte Lockerung in den beiden Endstufen steht im Gegensatz zur Schwerkraft der letzten. Die Intensität der Bremsen wird erst mit dem Aufstieg in den Bildungsstufen spürbar. Gerade diese letzte Hürde ist ausschlaggebend bei der Bestimmung der Abiturienten- und Studierendenquoten. Trotzdem sind die Absolventenzahlen in den letzten Dekaden signifikant angestiegen (vgl. Tabelle 3.1). Das Abitur gilt als *der* reguläre Weg zur Hochschule. Als Alternative zum schulischen Erlangen des Baccalauréats kann zuerst die Möglichkeit benannt werden, sich als freier Kandidat („candidat libre“) auf die Bac-Prüfung vorzubereiten. Sie besteht für Kandidat_innen, denen es nicht gelungen ist, die Abiturprüfung auf dem regulären Weg während der Schulzeit abzulegen bzw. zu bestehen. Die andere Möglichkeit besteht theoretisch mit der Non-Formalen-Erziehung oder Schule der zweiten Chance.²⁵

Tabelle 3.1 Entwicklung der Erfolgsquoten im Abitur in % zwischen 2010 und 2018 in Marokko.
Quelle: <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Recueil2018-19Web.pdf> Stand:
18.09.2019

		Juni 10	Juni 11	Juni 12	Juni 13	Juni 14	Juni 15	Juni 16	Juni 17	Juni 18
Erfolgsquoten in %:	Gesamt	48,1%	54,2%	56,7%	51,5%	53,1%	55,7%	51,3%	62,4%	66,9%
	weiblich	50,8%	56,2%	59,8%	54,8%	56,5%	59,9%	60,0%	64,1%	70,8%
	männlich	45,4%	52,5%	53,9%	48,6%	50,3%	52,1%	51,3%	60,6%	63,1%

Zwei Bemerkungen sind für das Erlangen des Abiturs in den zwei letzten Dekaden zu verzeichnen: Erstens ist die Gesamtzahl der Bewerber_innen außer in den beiden Jahren (2016 und 2017) stetig gestiegen. Unmittelbar danach (2018) war der Trend wieder aufwärts. Die zweite Bemerkung für die Periode (2010-2018) ist der Anteil der Frauen an den Erfolgsquoten. Da liegt er mit einem Durchschnittswert von 5 Prozentpunkten über dem der männlichen Kandidaten

Die Berufsbildung

Mehrere Zeichen sprechen für eine Aufwertung einer Berufsorientierung im marokkanischen Bildungssystem (Verdier 2009, S. 93f). Die Entscheidung, Durchlässigkeit vom Berufs- zum Hochschulbildungsbereich herzustellen, liegt auf zentraler Ebene. Sie wird in den einzelnen

25. Erfolgsergebnisse im Abitur für diese Gruppe machen sich in den meinerseits konsultierten Ressourcen nicht ausfindig.

Institutionen eher noch marginal erlebt. Die seltenen Fälle des Übergangs erlauben nur beschränkte Wahlfreiheit gegenüber dem Bildungsangebot (INE/CSEFRS 2018, S. 16). Nachdem sie lange für einen „Rettungszyklus“ und Instrument zur Behebung des Schulmisserfolgs gehalten wurde, genießt die Berufsbildung, zunehmender erweiterter gesellschaftlicher Akzeptanz wie öffentlichen Interesses, aber auch weitergehender Ambitionen: Lockerung von Zugangsbedingungen, Strukturierung, diverse Trägerschaft, internationale Kooperation und Einführung neuer auf dem Weltmarkt nachgefragter Bildungssektoren (vgl. El Yacoubi 2009, S. 390). Die Finanzierung des offiziellen staatlichen Berufsbildungsorgans (OFPPT) – hauptsächlich in Form der Bildungssteuer – konstituiert einen Streitpunkt. Sie wird auch von öffentlichen Institutionen, bspw. für die hochschulische Weiterbildung, beansprucht (vgl. Abschnitt 5.1.2). Die letzten Jahre waren auch Zeuge einer weiteren Aufwertung der Berufsbildung, nämlich durch die Einführung professioneller Pfade schon in der Sekundarstufe I ab dem Schuljahr 2015/16 und in der Sekundarstufe II der allgemeinen Schulbildung schon 2014/15.²⁶

Bildungszugangswege nach dem Abitur

Die Tatsache, dass alle Abiturient_innen hochschulzugangsberechtigt sind, spricht für ein nicht stratifiziertes Hochschulsystem, „because (it permits, H.F.) acces to all eligible students“ (Allmendinger 1989, S. 237). Das stimmt im Prinzip für die Pole/Hochschuleinrichtungen mit Offenem Zugang. Der andere „à accès régulé“ (regulierter Bereich) bleibt extrem selektiv. Da gelten hochschuleigene Auswahlverfahren: NC-Regeln und Tests, die sich auf Prüfungsnoten des Abiturs und den schriftlichen und mündlichen Ergebnissen der Zugangstests stützen (vgl. Tabelle 3.2). Die Durchschnittsnote des Sekundarschulabschlusses wiegt stark in der Gleichung. Der Privatsektor liegt weit vor dem Staatssektor. Trotz einer allgemeinen niedrigen employability-scale von Hochschulabsolventen, genießt der Hochschulbereich mit reguliertem Zugang in Marokko Ansehen.

Zum regulierten Bereich gehören die post-sekundären nicht universitären Hochschulzugänge: CPGE (Classes Préparatoires Pour Grandes Ecoles) als Weg zu den „grandes écoles“ für Ingenieure und das BTS (Brevet de Techniciens Spécialisé). Auf universitärer Ebene sind es die universitären beruflichen Diplome: DUT (Diplome Universitaire de Technologie), die Pole Biowissenschaften/Gesundheit, Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften (außer der FLSH), und die Ingenieurwissenschaften. An

26. <http://www.men.gov.ma/SiteCollectionDocuments/bac/bacprof/crp15-074150616.pdf>
16.06.2015

Stand:

der UM5r sind nicht alle nationalen Hochschulabschlüsse vertreten (vgl. Tabelle 3.4). Die Entscheidung nun zur Aufnahme eines Hochschulstudiums – besonders in öffentlichen Hochschulen mit offenem Zugang – geschieht vor dem Hintergrund einer bewussten Lockerung der Beziehung zwischen Bildungsabschlüssen und beruflicher Beschäftigung (Gerard/Schlemmer 2003, S. 312f). Sie stellt weiter die zweitbeste Lösung dar. Sie wird nicht selten mit der Entscheidung verbunden, sich auf andere Studiengänge zu engagieren als es die bisherige Ausbildung erlaubt, solange Anknüpfungspunkte und Aufnahmefähigkeit bestehen für die einzelnen Kandidaten und die Hochschuleinrichtungen. Berufsschul-, Alphabetisierungs-, Schul- und Non-Formale-Erziehung-Bereich kommen in die nächste Darstellung (Tabelle 3.2) zusammen vor, da sie alle zusammen dem Ministerium für nationale Erziehung, professionelle Bildung, Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung (MENFPESRS) untergeordnet sind. Der Hochschulbereich folgt aktuell dem Staatssekretariat, der mit Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung beauftragt ist.

Tabelle 3.2 Das Allgemeine, das Berufsbildungs- und das Hochschulsystem in Marokko. Quelle: Eigene Zusammenstellung. Daten, den Seiten: www.men.gov.ma und www.enssup.gov.ma entnommen

Bereich „Berufliche Bildung“. Dem Staatssekretariat, der mit Berufsbildung beauftragt ist, untergeordnet	Öffentlicher Schulbereich, dem Ministerium für nationale Erziehung, berufliche Bildung, Hochschulbildung und wissenschaftliche Forschung untergeordnet			
<p style="text-align: center;">OFPPT (mehr als 75% der Auszubildenden)</p> <p>Stufen des öffentlichen Angebots in der Berufsbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezialisierung: zugänglich nach dem 6. Jahr des Primärbereichs. • Qualifikation und Bildung durch Unterweisung: nach dem 3. Jahr des Sekundärbereichs I. • Techniker: für Schüler mit dem Niveau des 3. Jahres des Sekundärbereichs II. Die Ausbildung endet mit dem Diplom Techniker • Spezialisierte Techniker: Für Abiturienten offen. Die zweijährige Ausbildung wird mit dem Diplom spezialisierter Techniker sanktioniert (TS). Es ist das durch die Interventionsaktionen meist fokussierte Niveau. Es bestehen Übergangsmöglichkeiten zu „Licences Professionelles“ im öffentlichen Hochschulbereich 	Altersstufe	Schulbereiche		Dauer
	- 6	Vorschulbereich		-
	6 – 12	Primärbereich		6 Jahre
	12 – 15	Sekundärbereich I		3 Jahre
	15 – 18	Sekundärbereich II	TC	3 Jahre
			Bac I	
			Bac II	
	Abitur			
	Alphabetisierungsbereich (a)			
	Bereich Non-Formale-Erziehung			
	Postsekundarbereich (2 Jahre)			
	BTS / DUT / CPGE			
	Öffentlicher Hochschulbereich, untergeordnet dem Staatssekretariat, beauftragt mit Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung			
	Regulierter-Zugang-Bereich (b)		Offener-Zugang-Bereich	
	Für CPGE-Absolventen 3, für Abiturienten 5 Jahre. Für Zahnmedizin/Ingenieurschulen 5, für Medizin/Pharmazie 7 Jahre		(BA) Grund-, professionelle und Lizenz der Exzellenz	3 Jahre (c)
MA und MS (d)			2 Jahre	
Doktorat			3 Jahre	
a	Das Ministerium für Nationale Erziehung als einer u. a. (inter-) nationalen Trägern, darunter auch NGOs			
b	Hochschulen in Trägerschaft anderer Ministerien werden hier nicht erwähnt, da gilt allgemein NC			
c	Übergangsmöglichkeit in den RZ-Bereich, nach Abschluss des 2. bzw. 3. Studienjahres u. Ablegung einer Prüfung			
d	MA ist Master und MS ist spezialisiertes Master			

(Die) Bildungssprache (-en) in Marokko

Als Letztes sei auf Aspekte der Sprach- bzw. Sprachenfrage eingegangen. Marokko ist ein mehrsprachiges Land. Besondere geschichtliche Aspekte beeinflussen die Sprachfrage im Lande zutiefst (Bouarich 2013, S. 18). Arabisch neben Französisch – letzteres beherrscht zu 30,3% laut Angaben des HCP (2015), viel weniger für andere Autoren (Lahlou 2014, S. 83) – und zunehmend Tamazight sind die offiziellen Sprachen: In (Hoch-) Schule, Verwaltung, Medien, Zeremonien und Formalitäten. In der inoffiziellen Sphäre – und in Medien zunehmend ebenso – herrschen andere (Mutter-) Sprachen: Darija – eine Mischung von überwiegend Arabisch, Tamazight, Französisch, Spanisch – und Tamazight. Letztere – als Muttersprache von etwa 28% der Bevölkerung (Bouzit 2014, S. 331) – wird in Marokko durch drei bedeutende Varianten in drei unterschiedlichen Regionen vertreten (gesprochen): Tachelhit, Tamazight und Tarifit. Der Institutionalisierungsprozess des IRCAM seit 1994 und die grundgesetzliche Institutionalisierung des Tamazight als nationale zu unterrichtende Sprache (2003 bzw. 2011), sind Bemühungen, um das Tamazight in das Bildungssystem einzubeziehen und seine Ausstrahlung in den sozialen, kulturellen und nationalen Medien auf regionaler und lokaler Ebene sicherzustellen.²⁷ Im Hochschulbereich werden die wissenschaftlichen Fächer/Disziplinen auf Französisch erteilt. Die unterschiedlichen Projekte zur Arabisierung wissenschaftlicher Fächer durften bis zur Schwelle des Hochschulniveaus gelangen. Die reale Mehrsprachigkeit hat sich immer durchsetzen können bei der Gestaltung der marokkanischen Sprachpolitik (Bourqia 2011, S. 17). Mit der Bezeichnung des Arabisierungs-Prozesses als schlecht beherrschten Prozess weist Mazzella (2009, S. 17) auf einen wichtigen Faktor einer lange dauernden Universitätskrise in den Maghreb-Ländern. Die Rückkehr zum Re-„Französisieren“ der wissenschaftlichen Fächer auf dem Grundschulniveau drückt eine Iteration mit schwerwiegenden Auswirkungen aus. Diese exklusive Bindung am Französischen geht mit einer Zweisprachigkeit einher, die sich auf die Abbrecherquoten und die Dauer des Studiums vieler Studierenden auswirkt (Motassim 2011, S. 67). Denn der Übergang vom Sekundär- zum Hochschulbereich setzt das Beherrschen des Französischen voraus, da alle technischen und wissenschaftlichen Inhalte auf Französisch unterrichtet werden. Es stellt eine Beteiligungshürde in allen wissenschaftlichen und technischen Studiengängen dar. Die französische Sprache hat auf dem marokkanischen Arbeitsmarkt immer noch eine privilegierte Stellung. Die Konkurrenz wird immer ernsthafter gegenüber dem Englischen bei einem Rückgang des „traditionellen Einflusses“ des französischen Bildungssystems (vgl. Melyani 2013, S. 16).

27. Auszug aus der Homepage des IRCAM: <http://www.ircam.ma/?q=fr/node/620> Stand: 05.05.2018

Zum Abschluss dieses Abschnitts (3.2.2) werden die folgenden Angaben vorgeführt vor dem Hintergrund ihres Einflusses auf nachhaltigem Lernen einerseits und auf der Beteiligung am Weiterbildungsangebot öffentlicher Universitäten andererseits:

- Für das Schuljahr 2013/4 liefern die amtlichen Statistiken Daten für den Vorschulbereich und den Primarbereich mit Besuchsquoten von 53,8% bzw. 100% (HCP 2015, S. 35).
- Die qualitative Leistungsfähigkeit der gewährten Bildung wird auf ernsthafter Weise in Frage gestellt auf internationaler Ebene (Timms & Pirls 2003, 2007, 2011). Marokkanische Schüler erzielten selbst in der Gruppe arabischer Länder die letzten Ränge in den Fächern Mathematik, Wissenschaften und in der Fertigkeit Lesen (UNESCO 2010, S. 54ff; CSEFRS 2014, S. 109f)
- 2009 erreichte die Schülerzahl im letzten Zyklusjahr des Sekundärbereichs 104.112 Schüler_innen. 2014 überragte sie mit 349.057 Schüler_innen mehr als das Dreifache mit einer bedeutenden Zunahme von 17 Prozentpunkten in der Erfolgsquote. Obwohl die Wirtschaftsdisziplinen auf Hochschulebene mehr Kandidaten zugezogen haben, behielt die Verteilung auf die verschiedenen Weichen ihre klassischen Züge.
- Die Hochschulzugangsberechtigung bleibt ausschließlich durch schulische Zertifikate (Abitur) gesteuert. Gesetzwidrig scheint doch der Brauch zu sein, laut dem selbst dieses Zeugnis nach zwei Jahren seine „Verwirkungsfrist“ verliert und sich Kandidaten für die Wahl neuer Studiengänge gezwungen sehen, eine neue Abitur-Prüfung abzulegen (CESE 2013). Absolventen der Berufsbildung haben nur in sehr begrenzten Fällen die Möglichkeit, im wissenschaftlichen System ihre Bildung fortzusetzen (INE/CSEFRS 2018, S. 16f).
- Die Einführung des Berufsabiturs „Bac professionnel“ seit dem Schuljahr 2016/7 erlebte eine auffällige Entwicklung. Schon im darauffolgenden Jahr seiner Etablierung erreichte die Kandidatenzahl einen Zuwachs von einem Wert von 41,2mal (Recueil statistique 2018/9, www.men.gov.ma).
- Die Schule gilt zur wichtigsten Übergangsstation zum gesellschaftlichen Erfolg (Jinjar 2014, S. 161), solange das erworbene Bildungsprädikat sich noch auf dem Beschäftigungsmarkt bewähren kann.
- Die Non-Formale-Erziehung (NFE) – als Weg zum Erlangen einer Hochschulzugangsberechtigung – ist Teil des marokkanischen Schulsystems (vgl. Tabelle 3.2). Den vorliegenden Daten sind nur allgemeine Integrationsinformationen (1/5) abzulesen. 13% der Absolventen beider Geschlechter integrieren das allgemeine Bildungssystem und 6% die Berufsbildung (Recueil statistique 2013/4, www.men.gov.ma)
- Im Übergang hin zur Marktwirtschaftlichkeit hat der Staat die Rolle übernommen, den Übergang zu steuern. Die Entwicklung markierte eine Verschiebung von einer versprechenden Voldeckung sozialer Kosten (Bildung, Gesundheit, Arbeit, Stadtverkehr) in der Postkolonialphase zum Übergang zur Privatisierungswelle der 1980er und 1990er. Die Kosten der Entwicklung einer Marktwirtschaft hatten Vorrang, statt eine soziale Solidarität neu zu überdenken oder die Ungleichheiten zu bekämpfen (vgl. Catusse 2009, S. 222).

Abbildung (3.2) ist eine Darstellung intramuraler Übergänge in der Hochschulbildung Marokkos.

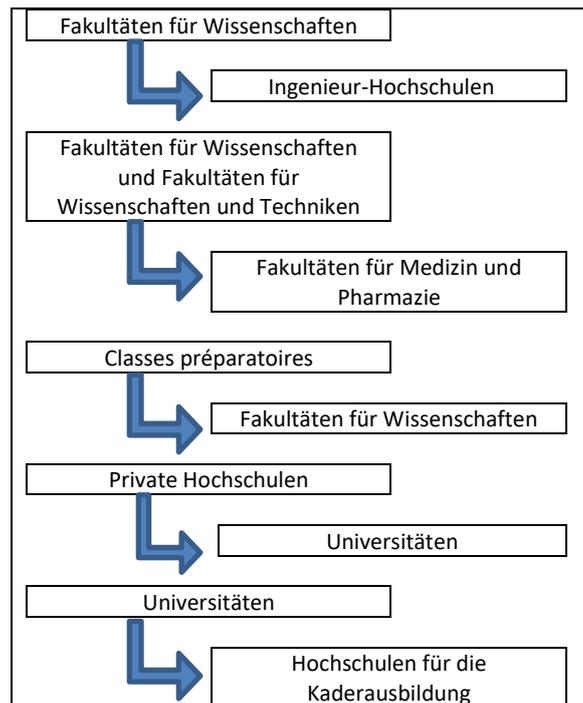


Abbildung 3.2 Darstellung intramuraler Übergänge in der Hochschulbildung Marokkos. Quelle: INE/CSEFRS (2018, S. 17). Im Original anders formatiert

3.2.3 Die einzelnen Hochschultypen und ihr Bildungsangebot

Typologie des marokkanischen Hochschulsystems

In seiner Typologie unterscheidet Reinhard Kreckel (2008, S. 184-187) vier Mechanismen zum Erfassen von Strukturen des deutschen Wissenschaftssystems. Am marokkanischen Hochschulbildungssystem angewandt, könnte die Hochschullandschaft wie folgt dargestellt werden:

- *Kategoriale Segmentierung*: Während die Schaffung einer binären Struktur (für Deutschland etwa Fachhochschulen/Universitäten) sich darauf stützte, den „Studierendenandrang einzudämmen“ (Reichenbach 2014, S. 83), kann für die marokkanische Erfahrung die Etablierung der Hochschuleinrichtungen „à Accès régulé“ als Stärkung des Exzellenz-Modells angesehen werden, das dem französischen der „Grandes Ecoles“ naheifert. Selbst Hochschulen mit universitären zwei-Jahren-Abschlüssen (DUT) beteiligen sich zunehmend an der Lieferung eines professionellen BA- (Professionelle Lizenz) bzw. Master-Degrees. Dieser Abschlussbereich ist auch Teil ihres Weiterbildungsangebots.
- *Institutionelle Externalisierung* kann hier im institutionellen Sinne verstanden werden: Schon früh wurde auf politischer Ebene eine Ressort-Zuordnung unterschiedlicher Hochschultypen entschieden (El Masslout 1999, S. 20). Um den Bedürfnissen am notwendigen technischen und wissenschaftlichen Kader nachzukommen, wurden Hochschulen unterschiedlichen Ministerien zugeordnet (vgl. Tabelle 3.2). Eine Externalisierung hat sich konsequent an einer „Aufgabenteilung“ manifestiert, nämlich in eine

- *interne funktionale Rollendifferenzierung*. Nach diesem Mechanismus spezialisieren sich verschiedene Hochschultypen auf die Kaderausbildung, während die öffentliche Universität allgemein auf Lehre und Forschung sich spezialisiert. Mit Blick auf der UM5r könnte dieses Mechanismus eher durch die Diversität ihrer Hochschuleinrichtungen mit jeweils ausdifferenziertem Bildungsangebot interpretiert werden.
- *Eine Vertikale Stratifizierung* hat sich für den marokkanischen Fall eher sozial durchgesetzt. Mit der Massifikation des Hochschulbildungssystems haben Hochschularten mit reguliertem Zugang progressiv an Ansehen gewonnen. Die Etablierung privater Universitäten hat dieses Gefälle nur verschärft, da wo der Besuch von Hochschulen mit offenem Zugang als zweitbeste Lösung sich erwies. Mit anderen Worten treten zunehmend auch private Universitäten in Konkurrenz mit Hochschuleinrichtungen mit reguliertem Zugang.

Offiziell wird das marokkanische Hochschulsystem nach organisatorischen Prinzipien differenziert.²⁸ Laut diesem Hintergrund lässt es sich insgesamt in eine dreigliedrige Struktur teilen mit jeweils verschiedenen Studierenden-Anteilen, eigener Regulierung, Zuständigkeit im wissenschaftlichen System und differenzierter Zuordnung:

a. Die öffentliche Hochschulbildung umfasst:

Universitäten: Dies sind erstens öffentliche Einrichtungen unter staatlicher Aufsicht. Gegenwärtig gibt es zwölf (12) öffentliche und eine private Universität (AL AKHAWAYN in Ifrane). Sie sind über die verschiedenen Regionen des Landes verteilt (vgl. Abbildung 3.4). Organisational, finanziell aber auch pädagogisch sind sie dem vormundschaftlichen Ministerium für Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung untergeordnet.

Hochschuleinrichtungen, die nicht den Universitäten zugeordnet sind (EENSNU): Hierbei handelt es sich zweitens um spezialisierte Hochschuleinrichtungen, die der administrativen und finanziellen Zuordnung zu technischen Ministerien, aber der pädagogischen Aufsicht des Bildungsministeriums für das Hochschulwesen unterliegen. Sie werden als Institutionen zur Kaderausbildung („établissements de la formation des cadres“) gekennzeichnet, da sie – je nach Ministerium / Ressort – auf hohe Diplome vorbereiten. Hier gilt Numerus Clausus. Nach wie vor ist ihre Beteiligung eine Minderheit im marokkanischen Hochschulsystem. Sie beherbergen im Jahr 2016/7 nicht mehr als 3% der gesamten Immatrikulationen (INE/CSEFRS 2018, S. 10). Abweichend von der organisatorisch motivierten ministeriellen Differenzierung scheint der sektorale Bericht der INE/CSEFRS sich auf die Definition gemäß der Internationalen Standardklassifikation für Bildung (ISCED) zu berufen, um auch die *Postsekundäre nicht-universitäre Bildung* als Komponente der öffentlichen Hochschulbildung mit *allen* ihren Bestandteilen / Abschlüssen zu zählen, d.h. für Marokko BTS/CPGE-Klassen und TS (Spezialisierter Techniker) der postsekundären beruflichen Bildung (FP).²⁹ Laut dieser

28. <https://www.enssup.gov.ma/fr/Page/724-organisation-du-syst%C3%A8me-d%E2%80%99enseignement-sup%C3%A9rieur> Die offizielle Ordnung wurde hier respektiert.

29. Beide insgesamt: privates und öffentliches Angebot erreichen einen Wert von 1,2% für 2016/7 (INE/CSEFRS 2018, S. 10).

Klassifizierung umfasst die Hochschulbildung Hochschulen mit Programmangeboten der Stufen 5A, 5B und 6.³⁰ Dadurch erhöht sich die akademische Beteiligung der entsprechenden Altersgruppe (18-24 Jahre) in der marokkanischen Bevölkerung auf 27,68% für 2017.³¹ Ohne Frage ist die Entwicklungslinie klar. El Masslout (1999, S. 43) und Kaaouachi (2010, S. 410) haben die Berufsausbildung kategorisch nicht in ihren Quoten von jeweils 6% und 12,8% Universitätsbeteiligung in derselben Altersgruppe einbezogen, die sie jeweils für 1985 und 2009 festgelegt hatten. Doch selbst damit scheinen mehr als dreißig Jahre für einen Zuwachs von 21 bzw. neun Jahren für ein Wachstum von 15 Prozentpunkten eher Fragen aufzuwerfen. Wie schon angedeutet (Tabelle 3.2) kommen postsekundäre nicht-universitäre Bildungseinrichtungen trotz ihrer hochschulischen Bildung nicht unter der Leitung des Ministeriums für Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung. Alle zusammen (öffentlich und privat) trugen in den akademischen Jahren 2015/6 und 2016/7 zur Gesamtzahl der Studierendenquoten mit einem Wert von 14,3% bei (vgl. Abbildung 3.3).

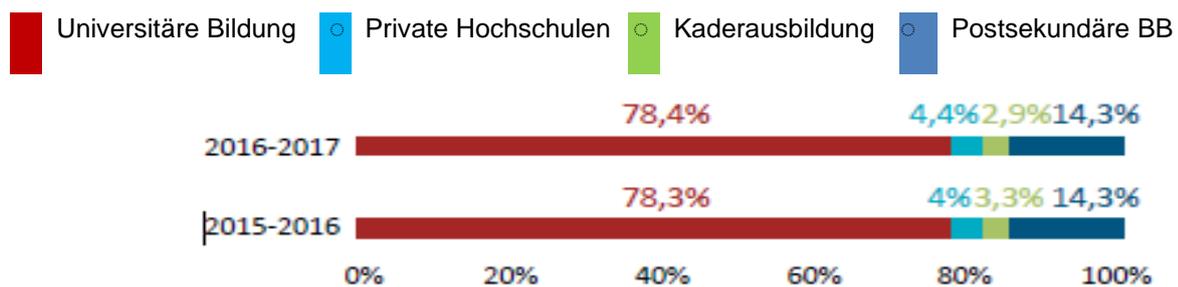


Abbildung 3.3 Struktur der Studierendenzahlen im marokkanischen Hochschulsystem Quelle: INE/CSEFRS (2018, S. 10)

b. Universitäten und Hochschulen in öffentlich-privaten Partnerschaften:

Für diese dritte Variante von Hochschulen gibt die offizielle Seite des Hochschulbildungsministeriums die folgende Definition: Im Rahmen von öffentlich-privaten Partnerschaften geschaffene Universitäten und Hochschuleinrichtungen sind gemeinnützige Stiftungen, die im Rahmen der Internationalisierungsdynamik der marokkanischen Hochschulbildung geschaffen wurden. Diese Universitäten und Institutionen stehen unter der pädagogischen Aufsicht des Ministeriums. Ihre Zahl erreichte acht (8) Hochschuleinrichtungen im Jahr 2017/8.

c. Private Hochschulbildung:

Damit sind viertens Universitäten und Hochschuleinrichtungen gemeint, die durch private Initiativen unternommen werden, jedoch auch unter der pädagogischen Autorität des

30. www.uis.unesco.org

31. https://www.hcp.ma/Projections-de-la-population-totale-du-Maroc-par-age-simple-et-sexe-2014-2050_a2209.html (Eigene Berechnungen)

Bildungsministeriums stehen. Einige sind schon operational, dennoch weiter in der Bearbeitungsphase, um anerkannt zu werden.

Beitrag des Hochschulstudiums zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung

Zwei wichtige Faktoren tragen sozial zur Erhöhung inklusiver Ausrichtung hochschulischer Institutionen bei. Auf der einen Seite ist die Beteiligung an der Verbreitung wissenschaftlichen Wissens. Sie entspricht zum Teil der ursprünglichen Aufgabe von Hochschulen, für die Gemeinschaft Dienste zu leisten. In diesem Sinn ist die Ausdehnung der Hochschulbildungs-Beteiligung in der Bevölkerung und die Ausstattung der Gesellschaft mit dem wissenschaftlichen Kader aufzufassen. Sich erneuernde technologische und Forschungskompetenzen werden immer nachgefragt. Der andere Faktor besteht in ihrer Beteiligung an der Verminderung sozialer und kultureller Disparitäten in Bildungsfragen mit der Reduzierung von Ungleichgewichten (Christensen 2011, S. 508). Hiermit wird der Anschluss der wirtschaftlichen Dimension an der sozialen immer evidenter unabhängig von einem niedrigen, mittleren oder hohen wirtschaftlichen Niveau des betreffenden Landes (vgl. Göransson et al. 2009, S. 16). Aus einer Mehrebenen-Perspektive wird die „Regierung“ des Hochschulstudiums immer mit Erwartungen verschiedener Anforderungsgruppen herausgefordert. Vorherrschend ist dabei auch die Sorge um die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen beim Konzipieren von Studiengängen (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 12). Diese Frage kommt besonders in Betracht bei der weltweit exemplarisch niedrigsten wirtschaftlichen Integrationsquote des nordafrikanischen Raums einerseits und seiner niedrigsten Vernetzung auf der wissenschaftlichen Ebene lokal und weltweit andererseits (vgl. Goudiaby 2014, S. 135f).

Das Primat der Beziehung zwischen der akademischen Welt und ihrem Umfeld ist nicht neu. Die Vergegenwärtigung der Angleichung von universitären Einrichtungen an den lokalen Erwartungen lässt sich historisch in mehreren Weltteilen aufzeigen (vgl. Culum et al. 2013, S. 163). Die Einordnung hochschulischer Institutionen als Akteure nicht nur der akademischen Reproduktion in ihrem jeweiligen Umfeld, sondern ihre strategische Ausrichtung an wirtschaftlichen, sozialen und wissenschaftlichen Leistungszielen erfolgte politisch sehr früh und bekam bildungs- und sozialpolitisch Anerkennung in der marokkanischen Gesellschaft. Der lokale Kontext Marokkos leistet dieser Orientierung Vorschub besonders mit der Konzeption der „fortgesetzten Regionalisierung“ (vgl. Belachkar 2018; Fakhour 2018) und dem Versuch der Verankerung von Bildungsinstitutionen in ihrem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld. Die Diversifizierung des Hochschulangebots wirft auch die Frage nach der Berücksichtigung von Qualitätsanforderungen auf, da andernfalls ihre enge Verbindung zu den erwarteten Ergebnissen fehlschlägt (Barqaoui 2012, S. 23).

Aus den schon nachgezeichneten Trends sollte deutlich geworden sein, dass die Beteiligung an der Hochschulbildung gesellschaftlich erwünscht bzw. erstrebt wird, dass sie auch politisch erklärt und unterstützt wird. Für Marokko sind in der Grundbildung (Primar- und Sekundarstufe I) die Herausforderungen noch nicht befriedigend bewältigt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Die fortschreitende Privatisierung der Hochschulbildung und der Rückgang der Unterstützungsstrukturen im öffentlichen Sektor scheinen die Erhöhung der Beteiligung der Bevölkerung an der Hochschulbildung zu erschweren. Für Marokko kommt noch das Problem der Abbruchquoten hinzu, das mit den Jahren zwischen 2006 und 2016 fortbestand (INE/CSEFRS 2018, S. 21). Aufgrund der disparaten Zugangs-, Verbleib- und Erfolgchancen einerseits und der niedrigen Beschäftigungssicherheit andererseits bezeichnet Eric Verdier (2009, S. 92f) die Hochschulbildung in Marokko als rationiertes akademisches Regime. Ebenso wie in anderen vergleichbaren Ländern hat Marokko mit erheblichen Barrieren zu rechnen bei einer beruflichen Integration hochdiplomierter Absolventen (Gérard/Schlemmer 2003, S. 307).

3.3 Die Universität Mohammed V in Rabat (UM5r) und ihr Bildungsangebot

Platz der UM5r in der Hochschulbildungslandschaft Marokkos und darüber hinaus

Die UM5r ist die erste aller universitären Einrichtungen des Landes (Vaterhaus) in der postkolonialen Phase im modernen Sinne von Universität. Für das Jahr 2017/8 geben die offiziellen Statistiken eine Gesamtzahl der Studierenden von 820.430 an; alle Zyklen und Hochschuleinrichtungen zusammen.³² In den Statistikangaben der UM5r beträgt die Gesamtbevölkerung der Studierenden im Jahr 2017/8 87.557 Studierende, von denen 44.561 einen Bachelor-Abschluss (Bac + 3), einen DUT-Abschluss (Bac + 2), einen Master-Abschluss und einen Ingenieur-Abschluss (Bac + 5) sowie 7767 einen Dokortitel (B + 8) haben (1 von 4 Doktoranden auf nationaler Ebene ist an der UM5r immatrikuliert) und mehr als 4668 in der Weiterbildung.³³ Seit der „Neuen territorialen Aufteilung“ liegt Rabat in der Region Rabat-Salé-Kenitra.³⁴ Rabat zeichnet sich durch einen hohen Grad an Anbindung auf nationaler Ebene aus. Damit wird sie zum überdurchschnittlichen Wirtschaftszentrum auf Landes- aber auch auf Kontinentalebene.

32. <https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/5035/Composition1.pdf> inkl. die ausländischen Studierenden mit einem Prozentsatz von 1,7%. Stand: 02.10.2019

33. <http://www.um5.ac.ma/um5r/content/composition-de-lum5r> Stand: 01.01.2018. Die offiziellen Statistiken gaben für die UM5r für dieses Jahr 79 674 Eingeschriebene (s. Fußnote 23)

34. Dekret n°2.15.10 vom 20.02.2015, Offizieller Blatt Nr. 6340 vom 05.03.2015

Die UM5r erfuhr auch einen Expansionstrend seit Ende der 1980er. Als erste moderne nationale Universität konnte sie seit ihrer Gründung im Jahre 1957 ein breites Spektrum von Ausbildungsgängen in verschiedenen Bereichen bündeln. Tabelle 3.3 stellt die einzelnen Hochschulen und Institute der UM5r mit Gründungsjahr dar:

Tabelle 3.3 Die einzelnen Hochschulen und Institute der UM5r mit Gründungsjahr. Eigene Darstellung ausgehend von: www.um5.ac.ma

<i>Fakultäten</i>		<i>Ingenieurschulen</i>		<i>Hochschulen</i>		<i>Institute</i>	
Annexe Abu Dhabi	2010	EMI	1959	ENS	1978	IEA	1987
FLSH	1957	ENSET	1980	EST	1994	IEHL	2002
FMD	1982	ENSIAS	1992			IERA	1960
FMP	1962					IS	2004
FS	1959					IURS	1961
FSE	1983						
FSJES	Agdal						
(drei Standorte)	Souissi						
	Salé						

Es folgen in der Abbildung 3.4 eine Darstellung der (12) Regionen Marokkos und zum Vergleich in der Abbildung 3.5 die Region (Rabat-Salé-Kenitra) mit ihren Hochschulbildungs-Institutionen allein:

Hochschulen in Marokko nach Region

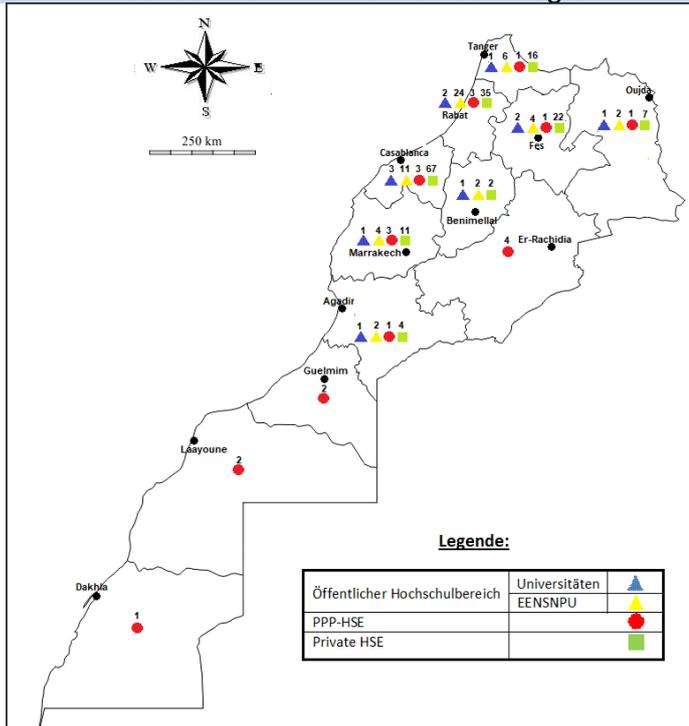


Abbildung 3.4 Die (12) Regionen Marokkos und ihr jeweiliges Hochschulbildungsangebot. Quelle: <http://www.regionrsk.org/fr/decoupage-communal/>; <http://www.pncl.gov.ma/fr/Pages/decoupage.aspx> Stand 21.09.2019

Akademische Karte der Region Rabat-Salé-Kénitra

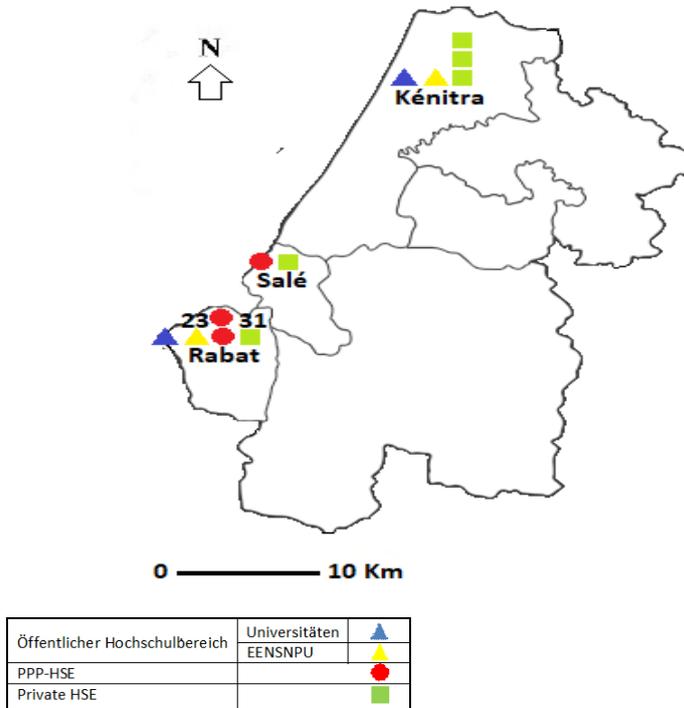


Abbildung 3.5 Die akademische Karte der Region Rabat-Salé-Kénitra. Quelle: <http://www.regionrsk.org/fr/decoupage-communal/>; <http://www.pncl.gov.ma/fr/Pages/decoupage.aspx>; <https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques> Stand: 21.09.2019

Gängige Typisierungen von Hochschulen schränken sich auf zwei Grundformen der Differenzierung ein, nämlich eine horizontale und eine vertikale (Wolter 2005, S. 99). Während die horizontale Differenzierung sich zur Diversität der Hochschultypen bezieht, aufbauend jeweils auf der Verschiedenheit von Schwerpunkten, Spezialisierung oder Forschungsbezug, fasst die vertikale Variante eher eine Rangfolge unter den Institutionen in den Blick, wie es internationale Rankings vermitteln. Dem politischen Erbe der Gründungszeit verdankt die heutige UM5r eine hohe Diversität ihrer unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen mit einem weiten Spektrum von Spezialitäten. Andererseits hat selber diese Konzentration dazu beigetragen, dass die Universität der Hauptstadt sich bei der Expansion der 1970er Jahre sich weiter unter den neu gegründeten Universitäten ausdifferenzierte. Aktuell trachtet die UM5r mehr danach, besonders auf internationaler Ebene sich Sichtbarkeit zu verschaffen und in internationalen Rankings zu differenzieren.³⁵

Studien- und Weiterbildungsangebot der UM5r

Zu einer Datenlage über die Beschäftigten-Struktur oder jene der beteiligten Dozenten an der Weiterbildung an der UM5r liegen keine zugänglichen Quellen vor. Im Vergleich positioniert sich die UM5r bis Ende 2017 an vierter Stelle mit einer Beteiligungsquote von 11,45% des gesamten hochschulischen Weiterbildungsangebots marokkoweit (Cour des Comptes 2018b, S. 7). Ihr Bildungsangebot bietet die UM5r in drei Teilen an (vgl. Tabelle 3.4). Angebote des Erstausbildungsbereichs sind grundsätzlich an die traditionellen, „regelmäßigen“ Studierenden ausgerichtet und entsprechen weitestgehend dem „klassischen Diplom“. Den zweiten Teil machen Studienangebote aus, die berufsbegleitend organisiert sind, da sie in ihrer Konzeption für Berufstätige geplant sind. Sie behalten die gleichen Benennungen aufgrund der „vollen“ Ähnlichkeit mit denen der Erstausbildung. Im Weiterbildungsteil sind dann die drei seitens der Universität entwickelten Abschlussformen vertreten CU/DU/DUSS.³⁶ Während die zwei letzten (DU/DUSS) universitäre weiterbildende Studiengänge sind, die die gleiche Bildungsdauer, wie es die grundsätzlichen nationalen Abschlüsse der Erstausbildung Bachelor/Master voraussehen, sind CU Zertifikate zur Teilnahmebestätigung. Das vierte Format im dritten Teil sind Weiterbildungsangebote auf Anfrage („à la demande“/ „à la carte“) der Berufswelt. Meist als Kurzzeitangebote gestaltet, werden sie durch kein offizielles Prädikat sanktioniert und sind auf Anfragen professioneller Nachfrager zugeschnitten.

35. <http://www.um5.ac.ma/um5/urap-university-ranking-academic-performance> Stand: 06.05.2020

36. Für andere Universitäten werden andere Bezeichnungen für Weiterbildungsabschlüsse angegeben

Die Konzeption des Bildungsangebots in berufsbegleitender Form macht davon allein schon beim Namen ein Angebot der Weiterbildung. Das entspricht in etwa der LMD-Struktur, nach der Masterstudiengänge, „die nicht dem konsekutiven Modell zuzurechnen sind“, als Weiterbildung definiert werden können (vgl. Jütte/Bade-Becker 2018, S. 823f). Infolgedessen, sieht man von den beiden Abschlüssen ING/DOC (Ingenieur- und Doktorgrad) im Erstausbildungsteil ab, so bietet das ganze Angebot der UM5r fast eine Gleichheit in den Formaten zwischen dem Erstausbildungs- und dem Weiterbildungsangebot (8/7). Baut der Vergleich weiter innerhalb der Angebotsgruppe der *Erstausbildung* auf die Zahl der einzelnen Studienangebote, so macht die Angebotszahl in der Gruppe: LF Exzellenz/LP/CLE/MS/DUT/FUE 57%, während die LF/M-Gruppe 30% des Gesamtangebots der Erstausbildungsgruppe, ohne die ING/DOC-Gruppe aus. Wenn darüber hinaus in Betracht gezogen wird, dass die Bildungsangebote in den Abschlüssen (LP, CLE, MS, DUT, FUE) – sie konstituieren etwa zwei Drittel im Erstausbildungsbereich – mit vorherrschendem professionellem, d.h. beruflichem Gehalt beschaffen sind, wird man das Volumen der Professionalisierungstendenz gewahr, die das Bildungsangebot der UM5r in einer relativ kurzen Zeit überwältigt, besonders mit der Neufassung der Curricula, die die Universität seit 2016/7 lanciert hatte. Es wirkte sich in besonderer Weise auf die Weiterbildungsformate aus. Angesichts der bereits im Schulbereich stattfindenden Entwicklungen, besonders der deutlichen Zunahme der Zahl der Bewerber um das Berufsabitur innerhalb von zwei Jahren (2016/7 - 2017/8), gewinnt die zunehmende Verberuflichung im marokkanischen Bildungssystem immer an Boden. Mit Professionalisierung wird auf dem Hochschulniveau die berufliche Orientierung des Studiengangs, das erzielte Ausgangsprofil, die Bindung an der professionellen beruflichen Welt unter Berufung von Professionellen in den Curricula und Lehr- und Lernveranstaltungen gemeint (vgl. Wittorski 2012; Doray/Manifet 2017; Schüssler/Egetenmeyer 2018). Es bleibt von nicht minderem Belang, empirisch zu untersuchen, ob eher disziplinäre als beruflich-professionelle Logik in den einzelnen Bildungsangeboten des Grundstudium-Bereichs vorherrschen. Zum Schluss dieses Kapitels stellt Tabelle 3.4 das gesamte Bildungsangebot der UM5r für das Studienjahr 2017/8 dar:

Tabelle 3.4 Das Bildungsangebot der Universität Mohammed V in Rabat für das Studienjahr: 2017/8 (Eigene Darstellung ausgehend von seitens der Präsidentschaft der UM5r ausgehändigtem Material)

Pole / Hochschulen	(**= offener Zugang, OZ)	Erstausbildung										Ausbildung in angepasster Zeit				Weiterbildung (WB)		
	(* = regulierter Zugang, RZ)	LF**	LF * Exzellenz	LP*	CLE*	M	MS	DUT	FUE	ING	DOC	LF	LP	M	MS	CU°	DU	DUSS
Rechts-, Wirtschafts- und Managementwissenschaften** FSJES	Agdal	3	2	1		10	6							5			3	
	Souissi	4		3		13	8					3	1	6	2		6	11
	Salé	3	2	3		4	3						2	5	1			
Wissenschaft und Technologie	FS**	4	2	4	3	17	11						2	5	6		2	
	EST*			12				11					6				1	
Biowissenschaften und Gesundheit*	FMP			2		2					2					2	50	
	FMD			1		1		1			1					3	1	1
Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften*	FSE		2	5	3	12							1	3		1		
	FLSH**	14		3	7	14	4						1	3	1			
	ENS			3	7	3	1		3							1		
	IERA																	1
Ingenieurwissenschaften*	EMI									8						1	6	1
	ENSIAS					4	4			8				2	2		3	
	ENSET			1	2	1	2	4		8							5	
Gesamtzahl der Abschlüsse 418 156 in der WB (37,32 % vom Gesamtangebot, darunter 5,12% im Non-Degree-Bereich°)		28	8	38	22	81	39	16	3	24	3	3	13	29	12	8	77	14

II. Studie

4 Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie

In diesem Kapitel werden das Forschungsdesign, die methodischen Grundlagen und der Erhebungsprozess in dieser Studie vorgestellt und diskutiert. Teilkapitel (4.1) beginnt mit einer Diskussion der Grounded Theory als Forschungsmodell und Bewertungsmethode. Durch ihren explorativen Charakter hebt die GT die Regelgeleitetheit von / in sozialen Phänomenen ausgehend von „the perspective and in the context of those who experience it“ (Birks/Mills 2011, S. 16) hervor und bietet von daher ein abstraktes Verständnis des zu erforschenden Gegenstandes an. Infolgedessen gewinnen Fallstudien anhand von Vergleichen und Kontrastierungen an Generalisierung und führen (können) zur Entwicklung von Theorien ausgehend von den Daten. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Konfiguration stellt Rahmen, Akteure und Handlungsressourcen für die hochschulische Weiterbildung an der Universität dar. Ihre Anwendung am Fallbeispiel der UM5r ermöglicht es, Prognosen, Erklärungen und relevante Interpretationen (Glaser / Strauss 2006, S. 1) für den Prozess der Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung in einer öffentlichen Hochschule zu erstellen. Nach dem GT-Kategoriensystem kann die professionelle Profilerstellung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität (die Kernkategorie der vorliegenden Studie) durch drei Hauptkategorien nachvollzogen werden (vgl. Kapitel 5).

Teilkapitel (4.2) widmet sich hauptsächlich der Erhebungsmethode der Experteninterviews. Die Untersuchung der organisationalen Institutionalisierung und der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r ist eine Fallstudie. Auf der Grundlage semi-strukturierter Interviews dienen hier Experteninterviews dazu, beide Prozesse ausgehend von den Daten zu rekonstruieren. Nach einer Einleitung zum Feldzugang folgt eine Auseinandersetzung mit dem Expertenwissen als Fokuspunkt und Unterscheidungsmerkmal von Experteninterviews in der Organisationsforschung.

Die Datengewinnung erfolgt in dieser Studie ebenfalls durch den Einbezug zentraler Dokumente zur Institutionalisierung der Weiterbildung auf marokkanischen Hochschulen. Teilkapitel (4.3) geht darauf ein, wie sich die Dokumentenanalyse zum Darlegen des bildungspolitischen Hintergrunds eignet, in dem die wissenschaftliche Weiterbildung als Hochschulauftrag angenommen wird.

Diese multiplen methodischen Zugänge wurden in dieser Studie vorgenommen aufgrund ihres Beitrags dazu, den Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung aus unterschiedlichen Facetten zu erfassen. Die Grounded Theory fördert die Verwendung von Daten unterschiedlicher Art aus verschiedenen Quellen (Birks/Mills 2011, S. 27). Forschungsstil, Erhebungsmethode und Analyseverfahren sollen

aufeinander abgestimmt werden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014b, S. 123) bei der Beantwortung der Ausgangsfrage:

„Wie kann die wissenschaftliche Weiterbildung in der öffentlichen Universität UM5 in Rabat einen Übergang von einem marginalen Dasein zu einer professionellen Profilierung ihrer Praxis erringen bzw. an der Profilierung der Universität teilnehmen, gleich wie die basalen Aufträge der öffentlichen Universität, Lehre und Forschung, Teil ihrer Identität ausmachen?“

4.1 Die Grounded Theory als Forschungsmodell und Auswertungsmethode

4.1.1 Forschungsmodell nach der Grounded Theory

Die Grounded Theory als Forschungsmodell: Ursprünge und Adaptionsfähigkeit

Die Grounded Theory wird in der Linie des interpretativen (qualitativen) Modells situiert (Birks/Mills 2011, S. 6). Mit qualitativer Forschung wird jede Art Forschung gemeint, deren Erhebungsmethoden nicht aus statistischen Verfahren oder anderen Mitteln der Quantifizierung stammen. Bei der qualitativen Analyse geht es auch nicht um die Quantifizierung qualitativer Daten, sondern um einen nichtmathematischen Interpretationsprozess, der durchgeführt wird, um Konzepte und Zusammenhänge in Rohdaten zu entdecken und diese dann zu einem theoretischen Erklärungsschema zu ordnen (Strauss/Corbin 1998, S. 11). Indem Hauptwerke der Grounded Theory selber gemischte erkenntnistheoretische Anknüpfungspunkte zu Positivismus, Pragmatismus und symbolischem Interaktionismus aufweisen (Thornberg/Charmaz 2014, S. 154), plädieren ihre Autoren für einen Methodenmix in einer methodologischen komplementären Perspektive. Für die GT soll das Leitprinzip das Generieren von Theorie sein (Strauss/Corbin 1998, S. 27f). In der Sozialforschung stellen textförmige und Multimedia-Materialien den Hauptbestand der bezogenen Daten dar (Kuckartz/Rädiker 2014, S. 384). Qualitative Daten sind „Dokumente jeglicher Art, die sich auf ein bestimmtes soziales Ereignis beziehen“ (Mey/Mruck 2011, S. 34) und überwiegend in Form von schriftlichen Texten vorliegen (Helfferich 2014, S. 559). Besonders zeichnet sich die GT dadurch aus, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung aufeinander abzustimmen. Zielsetzung und methodisches Vorgehen mit dem Primat, Theorie zu generieren, die aus Daten abgeleitet wird und darin verankert (grounded) ist, geht auf eines der Hauptanliegen von Gründungswerken der Grounded Theory zurück (Glaser/Strauss 2006; Strauss/Corbin 1998). Unter Theorie meinen Strauss und Corbin

a set of well-developed categories (e.g., themes, concepts) that are systematically interrelated through statements of relationships to form a theoretical framework that explains some relevant social, psychological, educational, nursing, or other phenomenon. The statements of relationships explain who, what, when, where, why, how, and with what consequences an event occurs (Strauss/Corbin 1998, S. 22, Hervorhebung im Original).

Unter den Grundsätzen der GT ist ihre Offenheit auf Interaktionen mit anderen theoretischen Bezügen bzw. „kulturellen“ Erfahrungen (Charmaz 2014). Melanie Birks und Jane Mills gehen den bei Guba und Lincoln (2011) indizierten Entwicklungsstadien der GT nach, zeigend, wie die Selbstpositionierung in der einen oder der anderen Phase der GT es den Forschenden die Chance verpassen könnte, von verschiedenen Varianten der Methode Nutzen zu ziehen (Birks/Mills 2011, S. 9). Sie beziehen sich auf die Erfahrung von Wissenschaftler_innen mit der GT und zeigen gleichzeitig die Fähigkeit der Methode, an anderen Forschungsmodellen (Kulturen) anzuknüpfen und im GT-Modell zu bleiben:

What has remained constant is my conviction that GT can be conducted within any qualitative paradigmatic position if ensuring commensurable process and claims of outcome. This needs to be thoroughly justified when planning and reporting the study. Additionally, I believe that GT is evolving and it is not only OK but also beneficial to have multiple modes of GT from which to choose. PhD candidates who I have supervised have justifiably and successfully used quite different approaches to GT. These days there is plenty of literature about the philosophical underpinnings of GT so a student does not have to try and work it out. If there is something about GT that needs some new thought and opinion, don't hesitate to delve into it. Viva la GT! (Merillyn Anells, zitiert nach Birks/Mills 2011, S. 8).

In Übereinstimmung mit ihrer Offenheit und aufbauend auf ihrem induktiven Hintergrund schließt sich die GT nicht vor selbstbewussten theoretischen Aprioris, die in spezifischen disziplinären Traditionen bzw. wissenschaftlichen Erfahrungen bestehen (können). Es sei denn diese blockieren die theoretische Entfaltung: „Thus, it is preferable to self-consciously bring disciplinary and research experience in to the analysis but to do so in ways that enhance the creative aspect of analysis rather than drive analysis “(Strauss/Corbin 1998, S. 59).

Die Methode der GT unterscheidet sich aber auch durch ihre Anregung zur Forschungspraxis wie durch ihren offensichtlichen Aufruf zum Vertrauensaufbau bei den Forscher_innen. Dieser Vorsatz ist dem gründigen methodologischen Frühwerk „The Discovery of the Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (1967) zu verdanken. Beide Autoren übernahmen es, ausgehend von den erhobenen Daten in einem Forschungsfeld, Theorie zu generieren statt sie zu verifizieren. Als innovativer Forschungsstil erzielte die Methode es seinerzeit, die qualitative Forschungslandschaft in den USA mit Verteidigungsmaterialien besonders gegenüber vorherrschenden hypothetiko-deduktiven Modellen auszustatten (Strübing 2014, S. 457). So hieß es auch bei den Gründern:

By making generation a legitimate enterprise, and suggesting methods for it, we hope to provide the ingredients of a defense against internalized professional mandates dictating that sociologists research and write in the verification rhetoric, and against the protests of colleagues who object to

their freedom in research from the rigorous rules of verification (so stifling to the creative energies required for discovering theory) (Glaser/Strauss 2006, S. 7).

Der phänomenologische Ursprung einer Erkenntnisgewinnung aus den unmittelbar gegebenen Erscheinungen und die hermeneutische Tradition des interpretativen Paradigmas rücken ein Modell in den Blick, das sich durch einen Öffnungs-, Aufbau- und Nachprüfungsprozess differenziert: „Intuitive inquiry highlights the creative leaps entailed in interpreting data, the iterative process involved in reviewing the literature, reflecting on data and making assertions, and reviewing and revising prior understandings of topics“ (Roulston 2013, S. 302).

Diese Offenheit – US-amerikanischer Prägung – trug sicherlich zur Entwicklung verschiedener GT-Varianten bei im Nachhinein. Sie nahm Gestalt schon bei den Gründern in späteren getrennten Beiträgen (Strübing 2014, S. 470). Es bleibt symbolisches Verdienst des Gründungswerks „*The Discovery*“, mit dem Anspruch der Generierung von Theorie ausgehend von den Daten, Betreten von Neuland skizzenhaft (ebd., S. 457) anzubahnen. Für eine Forschungsmethode wurde es grundgelegt, sie weltweit und Disziplin-übergreifend zu adoptieren und anzupassen (Charmaz 2014, S. 1082).

Ihren Artikel „Grounded theory in global perspective: Reviews by international researchers“ leitete Kathy Charmaz mit Fragen ein, die bei Forschenden auf internationaler Ebene verschiedene Reaktionen mit der GT-Anwendung ausgelöst hatten (Charmaz 2014, S. 1074). Der kulturelle Fokus der Autorin entsprang der Annahme, ein „adäquater“ Erwerb der (US-amerikanischen) GT-Methode sei – in anderen Kontexten – alles andere als selbstverständlich. Anregend kommen jedoch ihre Fragestellungen vor, um einen universalen Gehalt der GT in den Blick zu rücken. Die GT knüpft an Traditionen des amerikanischen Pragmatismus in seiner Verbindung von Handeln und Forschen als Problemlösungsprozess (Strübing 2014, S. 459). Die praktische Anwendung scheint hier die theoretische zu fundieren. Es verleiht der Methode sowohl disziplinübergreifende Offenheit als auch Akzeptanz. Ihrer Anknüpfungsmöglichkeit und -fähigkeit zu anderen kulturellen – epistemologischen – Erfahrungen nicht nur in ihrem Herkunftsland „kommt (...) das Verdienst zu, die GT in den unterschiedlichen akademischen Fachkulturen zu popularisieren und die Reputation der Methodologie zu erhöhen“ (Nittel 2012, S. 187).

Indem sie Merkmale und Dimensionen von Phänomenen hervorheben, machen die Forschenden deutlich, wie die Akteure ihre Realität aufgreifen. Sie bieten von daher ein Erklärungsschema „zweiter Ordnung“ der verstandenen Realität an (Klemm/Liebold 2017, S. 302). Mit anderen Worten gilt es, in den Daten aufzudecken, welche Prozesse in welchen Strukturen, mittels welcher Mittel, in welcher Weise, durch wen und zu welchem Ende die Akteure als relevant erachten und über das Verstehen der Akteure Rechenschaft

systematisch abzulegen (ebd., S. 303). Besonders theoriegeleitete Forschung scheint angebracht zu sein bei der Untersuchung von sozialen Phänomenen, die im Werden sind, wie der Fall der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r. Hierzu wird nur schwer der GT eine geographische Geltungsgrenze abzustecken. Ihre Passung in Lehr- und Lernkontexten lässt sich darüber hinaus durch empirische Befunde belegen. Daran anschließend soll eines der Prinzipien in der GT hervorgehoben werden, das nämlich ihre Übertragbarkeit in anderen Kontexten verdeutlichen mag:

I had no answer for César Cisneros-Puebla when he first posed the question about the methodologist's responsibility to adapt his or her method to fit the needs of scholars from different cultures. I still have no answer to this question but it also raises the knotty issue of the methodologist's responsibility to explicate the national and cultural underpinnings of his or her method, which I have begun to do here. I call for giving much greater attention to how these underpinnings affect research practice. Insights into grounded theory's relative suitability and usefulness in varied cultural contexts will come from the international scholars who use it with scrutiny. They will have the confidence and competence to take risks and to shed labels. By attending to what happens while conducting grounded theory studies, they can illuminate their methodological problems and solutions in ways that reach across the globe (Charmaz 2014, S. 1082).

Charmaz bestätigt sich in der Position, wo das Wissen nachträglich generiert und „zur Sensibilisierung für generative Fragen genutzt wird“ (Strübing 2014, S. 470). Ihr ist es gelungen, die Treue zu einer der wichtigsten Grundlagen der GT zu bewahren: Nachdem sie verschiedene Erfahrungen internationaler Forscher mit der Methode übertragen hatte, wie sich Methodiker in der Verantwortung sehen, ihre Methoden an die Bedürfnisse von Wissenschaftlern aus verschiedenen Kulturen anzupassen, rief sie zum weiteren Ausbau der Methode auf, basierend auf empirischen gleich wie theoretischen Dimensionen in anderen „Kulturen“, wie es die Forschenden selber erfahren und erlebt, nachdem sie es selber erprobt haben.

Geeignetheit der GT zum Erforschen der professionellen Profilierung der Weiterbildung an der UM5r und GT-Variante

Trotz der Zugehörigkeit beider Gründer der GT zu unterschiedlichen Forschungstraditionen, haben Glaser und Strauss in ihrem Frühwerk „The Discovery“ (2006, S. 17) dafür plädiert, dass zwischen Zielen und Fähigkeiten qualitativer und quantitativer Methoden kein grundsätzlicher Antagonismus besteht und beide zum Zweck der Theoriegenerierung eingesetzt werden können. Die in qualitativen Untersuchungen ermittelten Kategorien, einschließlich ihrer Merkmale und je nach Konstellation der unterschiedlichen Dimensionen bei der Erfassung der sozialen Phänomene, können eine „gültige“ Grundlage für eine quantitative Erhebung darstellen. Erst die Annahme einer Verständnis-Stellungnahme und das erklärte Vorhaben zur Theorieentwicklung sind in der Lage, „aus einer unproduktiven

Methodendebatte herausführen“ zu können (Schäffter/Schicke 2012, S. 175). Auf einer anderen Ebene und in Übereinstimmung mit dem organisationstheoretisch orientierten Hintergrund dieser Studie, sei an den ursprünglichen Organisationsbezug zur Entstehung der GT zu erinnern (Strübing 2014, S. 470). Die Bewährung der GT auf mehrere Disziplinfelder gewährt der Methode Geeignetheit zum Begleiten, d.h. hier zur Auswertung lebendiger Prozesse. Dem Prozess der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fallbeispiel der öffentlichen Universität Mohammed V in Rabat (UM5r) kommt praktische Bedeutung zu als Interessensfeld mit übergreifenden Gesichtspunkten. Die Weiterbildung stellt einen der Grundpfeile dar, sowohl über Autonomie als auch über Finanzierung in der universitären Governance anders nachzudenken. Ihre weitere marginale Stelle ruft deshalb Fragen auf, ihren Implementierungsprozess in den Blick zu nehmen. Dennoch zählt der Bereich öffentlicher Weiterbildung im Vergleich zu einem enormen Bedeutungszuwachs auf internationaler Ebene zu den wenig ausdifferenzierten und behandelten Topics auf der marokkanischen Forschungslandschaft (vgl. Abschnitt 1.2). Methodisch macht es in der Sicht der GT-Literatur ein „particular topic“, das „are most deserving of research effort“ (Birks/Mills 2011, S. 17).

Aufgrund ihrer näheren Kenntnis scheinen die Feldexperten am geeignetsten, Verständnis dieses Werdens der wissenschaftlichen Weiterbildung zu vermitteln. Das sind im Fallbeispiel der UM5r Dozenten, Verwaltungspersonal der Universität und Experten auf zentraler Ebene der Universität und des Bildungsministeriums, die sich mit Weiterbildung näher beschäftigen. Die Schlüsselposition der direkt involvierten Akteure bei Implementierung und Stabilisierung des Weiterbildungsauftrags in den öffentlichen Hochschulen macht es möglich, über eine reine Beschreibung hinaus wahrzunehmen, welche Regelmäßigkeiten dem Handlungsfeld wissenschaftlicher Weiterbildung unterliegen und folglich welche Verstehens- und Explorationswege zu gehen sind im Hinblick auf eine gelungene professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags und dessen erfolgreichen Verankerung. Mit dem Einsatz von Experteninterviews bietet die GT eine Verbindungsmöglichkeit zwischen dem Erhebungs- (Interview) und dem Untersuchungsfall (Forschungsgegenstand) auf der Grundlage von Vergleichen, die das Generieren von Kategorien als Dachkonstruktionen ermöglichen (vgl. Klemm/Liebold 2017, S. 315). Die GT unterstellt eine Variation der unter den Kategorien subsumierten Fälle. Diese selber liegt durch die Variation der Standpunkte in den Interviews vor. Kategorien sind deshalb Analysetools, um ausgehend vom empirischen Material eines einzelnen Falles an theoretischer Generalisierung zu gewinnen. Im Folgenden stellen Institutionalisierung von und Professionalisierung (in) der Weiterbildung in ihrer öffentlichen Variante, und zwar in der öffentlichen Universität UM5 in Rabat, die Analyseeinheit dar, auf die die vorliegende Arbeit sich fokussiert. Methodisch gilt die GT als Stil für Erforschung und Analyse sozialer Verhaltensweisen. Das zeichnet sie über die Rolle einer selbst gründlichen

Beschreibung hinaus, Verhaltens-, Verfahrens- und Strukturregeln aufzudecken (Glaser/Strauss 2006, S. 30). Besonders in Anlehnung an der GT-Version Strauss/Corbin (1998) soll im Folgenden der Forschungsprozess und damit die Entstehung des Kategoriensystems im Rahmen der vorliegenden Arbeit laut der GT nachgezeichnet werden.

4.1.2 Vorstellung der Forschungsergebnisse

Kategorien, Merkmale und Dimensionen

Unter einem Kodierprozess werden die Vorgehensweisen verstanden, durch die die Daten aufgebrochen, thematisch verdichtet und durch passende Begriffe mit einem „Erklärungswert für die untersuchten Phänomene“ erfasst werden (Legewie/Schervier-Legewie 2011, 74). Die Datenanalyse umfasst, grob formuliert, die Phasen der Datenreduktion, -reorganisation und -repräsentation (Roulston 2013, S. 301). Dadurch ist die GT besonders für ihre Mehr-Ebenen-Analyse bekannt (Birks/Mills 2011, S. 91). „Coding is about naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes, and accounts for each piece of data“ (Thornberg/Charmaz 2014, S. 156). Den Zusammenschluss der Daten in Konzepten (Kategorien) regen Merkmale an. Sie sind gemeinsame Facetten / Charakteristika des herausentwickelten / generierten Konzepts (der Kategorie), wie sie in den Daten – bspw. in Interviews – vorkommen. Sie geben dessen (deren) Gehalt wieder. Bei der GT basiert die Anpassung zwischen den Daten auf dem konstanten Vergleichsprozess. Verglichen werden Vorfälle untereinander und gegenüber den entwickelten Codes aufgrund deren Gemeinsamkeiten und Differenzen auf der Ebene der Merkmale, gleich wie es der Fall ist zwischen den Codes untereinander. Wie diese aus den Daten herausentwickelten Einheiten untereinander sich beziehen, untersucht die Analyse aufgrund von Grundannahmen, die es dann gilt, in einem theoretischen Schema zu integrieren. Für alle Versionen der GT steht die Verwendung von Memos im Mittelpunkt der Entwicklung von Hypothesen, der eigentlichen Konstruktion der Theorie (Mey/Mruck 2011, S. 26). Memos schreiben ist die dritte Komponente des Kodierprozesses der GT-Methode neben Datenerhebung und -analyse. Sie begleiten die Analyse von Anfang an. Sie repräsentieren den Hintergrund, auf dessen Grundlage die Aussagen der Forscher_innen, ihre Perspektiven, aber vor allem ihr zentrales Ziel, nämlich die Erstellung eines theoretischen Schemas für den untersuchten Bereich, zum Ausdruck kommen. Memos werden parallel zur Auslegung der erstellten bzw. konsultierten Quellen – hier die Statements der Interviewpartner – geschrieben. Ihre Zusammenstellung (Integration) konstituiert einen Faden zum Verständnis und Grundlage zur Interpretation des

hervorgehobenen Themas. Für Thornberg und Charmaz stellt Memos-Schreiben die Kernarbeit des Theoretisierens dar:

During focused coding, researchers use memos to raise focused codes into tentative conceptual categories. They begin a memo with a title, usually the tentative name of the category. Then they devise a working definition for it by comparing this category with data, codes, subcategories and other categories, and by comparing the memo with other memos. During theoretical coding, researchers further compare, sort and integrate their memos. Through memo sorting, they explore, create and refine theoretical relationships. They compare categories, search for relationships between categories, and consider how their sorting of memos and integrating of categories into a GT reflect the studied phenomenon. Hence, memo sorting is the key to constructing a GT and writing drafts of papers (Thornberg/Charmaz 2014, S. 165).

Zu den Begriffen Kategorie und Merkmal fügen Strauss und Corbin jenen der Dimension hinzu. Dimensionen sind eine weitere Öffnung darauf, wie Konzepte (Merkmale der Kategorien) an Variationen in verschiedenen Konstellationen, bei verschiedenen Interviewten bzw. in verschiedenen (Forschungs-) Situationen gewinnen können (Mey/Mruck 2011, S. 27). Während Merkmale die allgemeinen oder spezifischen Eigenschaften oder Attribute einer Kategorie bzw. Subkategorie sind, repräsentieren Dimensionen die Position eines Merkmals entlang eines Kontinuums oder Bereichs. Welcher Sinn unter der Unterscheidung in Kategorien, Merkmalen und Dimensionen zu verstehen ist, gibt der folgende Auszug aus Strauss/Corbin 1998 wieder:

To explain more precisely what we mean by properties and dimensions, we provide an (...) example using the concept of ‚color‘. Its properties include shade, intensity, hue, and so on. Each of these properties can be dimensionalized. Thus, color can carry in shade from dark to light, in intensity from high to low, and in hue from bright to dull. Shade, intensity and hue are what might be called ‚general properties‘; they apply to color regardless of the objects under investigation (Strauss/Corbin 1998, S. 117f).

Kategorien, Merkmale und Dimensionen sind aus den Daten abgeleitete Bezugsgrößen. Sie sind umso authentischer, wenn sie durch umfassendere Begriffe Sinnbedeutungen in den Daten repräsentieren bzw. sie widerspiegeln (Birks/Mills 2011, S. 93). Durch diese Analyseinstrumente verleihen Forscher_innen – im Falle der Benutzung von Interviews als Forschungsmethode – ihren Interviewpersonen eine Stimme. Sie suchen dann deren Statements in ein Schema zu integrieren. Kategorien, Merkmale und Dimensionen verleihen der Integrationsarbeit Übersichtlichkeit. Sie übernehmen die Funktion eines Folienwerks, anhand dessen der/die Forschende die Güte seiner/ihrer Bezugsgrößen in verschiedenen Konstellationen, gegenüber unterschiedlichen Personen und in verschiedenen Orten kontrolliert und bewertet. Daran sei doch erinnert, dass die Integration der Kategorien in ein explikatives Schema unter kreativer Arbeit fällt, da eine Theorie nicht von alleine aus den Daten emergiert (Strübing 2014, S. 461). Der theoriebasierten Ausrichtung der GT entsprechend, sollen diese Gütekriterien der Theoriebildung dienlich sein. Auf den gleichen, anders ausgedrückten, Merkmalen bauen Strauss und Corbin die Güte jeder theoretischen Konstruktion, da sie „are drawn from data, are they likely to offer insight, enhance

understanding and provide a meaningful guide to action“ (Srauss/Corbin 1998, S. 12). Diese Unterscheidung nach Kategorien, Merkmalen und Dimensionen kann wie folgt anhand eines Beispiels aus dieser Arbeit vorgenommen werden:

Grundsätzlich zeichnen sich die aktiven Weiterbildungsexperten der UM5r durch den Fokus auf ihre Angebote in Bezug auf die zu übernehmende Marktorientierung (Kategorie) aus. Trotzdem treten sie einvernehmlich gegen eine passive Angebotsorientierung (Merkmal der Kategorie). Sie ruft bei ihnen einstimmig Ablehnung hervor. Die nahegelegten Vorschläge (Dimensionen) zum Überwinden dieser Passivität variieren je nach Ermessen der Interviewpersonen, woran ihrer Ansicht nach das Weiterbildungsangebot mangelt, um sich auf dem Markt durchsetzen zu können. Die Neuorientierung hat die Chance sich zu bewähren,

- wenn die Gestaltung des Handlungsbereichs „wissenschaftliche Weiterbildung“ auf der Co-Konstruktion grundgelegt ist,
- wenn die wissenschaftliche Weiterbildung bildungspolitisch, professionsbezogen (im Bezug zum Einwilligen und Engagement der akademischen Profession), hochschulintern und gegenüber dem Organisationsfeld in ihrem wahren Sinn aufgewertet wird oder
- wenn ihr bildungspolitisch erlaubt wird, sich an den offiziellen Standards anzugleichen bzw. einen angebotsbezogenen Marktzugang auszuhandeln, der auf die Unterstützung besonders der staatlichen Autorität angewiesen ist und Standardisierung als Unterstützung definiert.
- Während eine andere Lösung dafür in einem Marktzugang besteht, den eine Angebotslogik aus einer Position der Stärke und Zuversichtlichkeit des öffentlichen Weiterbildungsakteurs rahmen sollte.

Die Übereinstimmung bei dem Merkmal „wider eine passive Angebotsorientierung“ tritt bei den Weiterbildungsexperten der UM5r offensichtlicher auf als auf der Ebene der Dimensionen (Wege zur Überwindung der Passivität). Letztere sind nämlich der Ausdruck verschiedener Haltungen je nach persönlicher Erfahrung, Hochschulart, Befugnis der einzelnen Experten, erlebte Intensität oder absehbarer Erwartung (-en). Dabei spielen auch die institutionelle Rahmung der Weiterbildung oder die Erwartung an der Verankerung des Weiterbildungsauftrags bei dem einzelnen Akteur, an der eigenen Hochschule bzw. an der Universität eine relevante Rolle.

Die Analyse der ersten Fälle erlaubt, theoretische Aussagen zu formulieren (Strübing 2014, S. 462). Mit anderen Worten rahmen die ersten analysierten Datenmaterialien Konzepte, die dann die nächste Datenerhebung leiten bis zur Herauskristallisierung der Hauptkategorien und der daraus hergeleiteten Kernkategorie. Die Forschung wird durch die Suche nach der Verdichtung der entstehenden Kategorien motiviert. Die GT hebt bei der Bestimmung des Samples auf die Relevanz des theoretischen Ertrags ab. Deshalb soll das Sampling der

theoretischen Variation der identifizierten Kategorien und damit der Dichte der Theorie dienen (Thornberg/Charmaz 2014, S. 155). Als Antwort darauf, wann ein Sampling aufhört, bringt die GT den Begriff der theoretischen Sättigung:

The criterion for judging when to stop sampling the different groups pertinent to a category is the category's theoretical saturation. Saturation means that no additional data are being found whereby the sociologist can develop properties of the category. As he sees similar instances over and over again, the researcher becomes empirically confident that a category is saturated (Glaser/Strauss, 2006, S. 63).

Die Kategorien der professionellen Profilierung wissenschaftlicher Weiterbildung an der UM5r

Das folgende Narrativ dient dazu, die Entstehung der Kernkategorie in der vorliegenden Arbeit zu rekonstruieren und wie die einzelnen Hauptkategorien sich einerseits zu dieser Kernkategorie und andererseits zueinander beziehen. Der Interviewleitfaden unterschied sich anfangs durch seine Stringenz (Gläser/Laudel 2013, S. 144). Er erfuh im Erhebungsprozess weitere Entwicklungen/Justierungen. Besonders die Literatur macht darauf aufmerksam, Interview-Leitfäden haben Standardisierungen auszuweichen und Aussagemöglichkeiten zu fördern (Klemm/Liebold 2017, S. 308). Die Entscheidung für Leitfaden-unterstützte Experteninterviews als Methode und Erhebungsinstrument erzielte es ursprünglich in dieser Arbeit, der Beantwortung von Fragen gerecht zu werden, die der Literatur entstammten und entlang denen die Öffnung des Hochschulraums für unterschiedliche Zielgruppen im internationalen Vergleich untersucht wurde (Dollhausen et al. 2013, S. 31; De Boer et al. 2013). Geboten erwies es sich jedoch im Vorfeld der ersten Kontakte, internationale Konzepte auf lokale Eigenheiten abzustimmen. Schon seit den ersten zwei Interviews kristallisierte sich eine Reihenfolge der Fragen heraus. Sie spiegelte sich in der Ordnung der Themen und folglich des Interviewleitfadens wider. Die Themen folgten keiner rigiden Struktur, da sich die Prioritätensetzung auf die Kohärenz ausrichtete. Sie wiesen jedoch die anstehende Logik auf, damit die gleichen Schwerpunkte grundsätzlich mit den Interviewpersonen angesprochen werden können (s. Anhang vollständiger):

- Allgemeine Hochschulpolitik besonders infolge der Bildungsreform von 1999/2000
- Rechtlicher Rahmen der Weiterbildung, den das Hochschulgesetz 01.00 erfasst
- Engagement in der Weiterbildung einzelner Dozenten/Hochschulen der UM5r
- Management der Weiterbildung
- Leistung in der Weiterbildung
- Pädagogische Aspekte
- Beziehung zum Universitätsumfeld im Rahmen der Weiterbildung
- Perspektiven der Entwicklung der Weiterbildung
- Allgemeine Fragestellung zur professionellen Profilierung der WB an der UM5r.

Die Anwendung vom Prinzip „so offen wie möglich, so strukturiert wie notwendig“ (Helferich 2014, S. 560) wird eher situativ ausgeprägt. Denn es galt genau die Gültigkeit der Schlussfolgerungen auf der Vergleichsbasis unter den Interviewten zu überprüfen. Ließ ein Halten am Interview-Leitfaden in der Reihe der befragten Einzelthemen nach, so gewann es wieder an Nutzen und Interesse zurück, als es zum Besprechen besonderer Schwerpunkte in Beziehung zur Kernkategorie kam. Bereits die ersten Vergleiche unter den Interviews haben erlaubt, eine Ähnlichkeit zwischen den seitens der Interviewten aufgegriffenen Themen festzustellen, wobei der Vergleich die Grundlage des theoretischen Samplings in der GT-Methode darstellt.

To say that one sample is theoretically means that sampling, rather than being predetermined before beginning the research, evolves during the process (...) The aim of theoretical sampling is to maximize opportunities to compare events, incidents, or happenings to determine how a category varies in terms of its properties and dimensions. The researcher is sampling along the lines of properties and dimensions, varying the conditions (...) Maximizing opportunities for comparing concepts along their properties for similarities and differences enables researchers to densify categories, to differentiate among them, and to specify their range of variability (Strauss/Corbin 1998, S. 202).

Mit der Progression der Analyse konnten die entstehenden Konzepte sich zu Kategorien entwickeln. Im Nachhinein bot die Analyse laut dem Vorgang der GT die Möglichkeit, dass sich mehrere Kategorien zu drei Hauptkategorien verdichteten (Birks/Mills 2011, S. 91). Das Kategoriensystem der GT hat für diese Untersuchung die Konzeption der Konfiguration angeregt, wie sie im Abschnitt (2.1.4) dargestellt wurde. Letztere veranschaulicht (soll), durch welche Akteure in welchen Strukturen vermittelt welcher Prozesse unter welchen Rahmenbedingungen und zu welchen Zwecken die professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r ermöglicht wird. Es ergab sich dann das folgende Schema mit den drei Hauptkategorien:

- Bildungspolitische, institutionelle, organisationale und marktbezogene Rahmenbedingungen stecken den allgemeinen Hintergrund zur Implementierung der Weiterbildung an der UM5r ab. Der Kontext der Reform des marokkanischen Bildungssystems erlangt besondere Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung, um ihre Position als Bildungsauftrag öffentlicher Universitäten zu schildern. Ausgangskontexte zu fokussieren soll näheres Wissen über rechtliche Grundlagen, Arbeitsbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten, Rezeption der Weiterbildungsangebote inner- und außerhalb der Universität gleich wie über die verfügbaren und erst zu generierenden Ressourcen vermitteln. Dieser Hintergrund – in der entwickelten Konfiguration aufgrund der instrumentellen Auswirkung der erwähnten Dimensionen auf die Weiterbildungstätigkeit der universitären Akteure als *technisch bezogener Rahmen* bezeichnet – wurde durch den generischen Begriff: **„Kontexte der Institutionalisierung eines Bildungsauftrags an der UM5r: Die wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Komponente“** erfasst.
- Wer, wie und zu welchem Ende engagieren sich universitäre Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Mit universitären Akteuren werden sowohl die einzelnen Dozenten und Verwaltungsmitarbeitenden – auch auf dem zentralen Niveau der Universität – als auch einzelne Hochschuleinrichtungen gemeint. Besonders im Hinblick zu den aufwendigen Positionierungsstrategien des Weiterbildungsauftrags, seiner nicht sicheren

Ertragsfähigkeit und in Anbetracht der ungünstigen Rezeption von Weiterbildungsprodukten der öffentlichen Universität im Organisationsfeld scheint der Begriff: **„Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r als Professionalisierungsprozess“** den Aufwand zur Institutionalisierung und Professionalisierung von Weiterbildung adäquat zu erfassen. In der Konfiguration professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r wird dieser Hintergrund *Akteur-bezogener Rahmen* genannt.

- Wie gestaltet sich der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere im Hinblick der Zielgruppen, der Interaktion mit dem Umfeld der Universität und der dazu bedarfsgerecht und professionell zu gestaltenden Tätigkeits- und Arbeitsfeldern sollte das Konzept **„Performanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r“** wiedergeben. In der vorgezeichneten Konfiguration wurde diese Gestaltungsfähigkeit unter dem Begriff *Aufgabenfelder-bezogener Rahmen* subsumiert.

Die drei Kategorien *„Kontexte der Implementierung, Engagement und Performanz“* bilden Aktionen, Interaktionen und Verläufe jeweils in den technisch-bezogenen, Akteur-bezogenen und Aufgabenfelder-bezogenen Rahmen ab, wie die Konfiguration zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r darzustellen versucht hatte. Selbst bei den erheblichen Variationen aufgrund der Unterschiedlichkeit zwischen den einzelnen Fällen (Interviewpartnern / Hochschuleinrichtungen / Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche / Erwartungen) stimmen die Daten überein bei der Erwartung eines Übergangs der wissenschaftlichen Weiterbildung vom marginalen Dasein zur professionellen Profilierung und zur Profilierung der Universität. Der Übergang erlangte die Beschaffenheit eines zentralen Leitelements, d.h. die Eigenschaft als Hauptthema der Forschung zu übernehmen und damit Analyse und Datenerhebung (-en) zu leiten. Der darzulegende Übergang erwies sich als die Kernkategorie:

The central category (sometimes called the core category) represents the main theme of the research. Although the central category evolves from the research, it too is an abstraction. In an exaggerated sense, it consists of all the products of analysis condensed into a few words that seem to explain what this research is all about (Strauss/Corbin 1998, S. 146).

Mit der Erscheinung der Kernkategorie gewann/gewinnt die Analyse an Orientierung. Die Hauptkategorien spielen die Rolle einer Folie mit der Möglichkeit, der Analyse für beide Ebenen eine Deutung zu gewähren. Einmal vermitteln sie die Auffassung (-en) der Interviewten und ihre Deutungen der Geschehnisse. Andererseits wird hier versucht, jene Deutungen explizit näher zu bringen. Diese Kohärenzbildung vermittelt den Hintergrund eines Schemas. Dem wird es hier attribuiert, die Gesetzmäßigkeiten deutlich zu machen, wie Experten dem Weiterbildungsauftrag an der öffentlichen Hochschule UM5r professionelle Profilierung zuschreiben. Die Auszüge am Anfang der drei Unterteile des Kapitels (5) geben jeweils eine treue Fassung der drei Haupt-Kategorien professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r wieder, wie sie die drei Teile des fünften Kapitels (5.1, 5.2, 5.3) repräsentieren. An diesen *„In-Vivo-Codes“* richten sich jeweils die Merkmale jeder Kategorie und deren Teile aus, wobei der Code eine Integrationsfunktion übernimmt (Glaser/Strauss 2006, S. 109).

4.2 Experteninterviews als Erhebungsmethode

Bei der Rekonstruktion beider Prozesse, der Professionalisierungsentwicklung und der organisationalen Institutionalisierung von Weiterbildung an der UM5r handelt es sich um einen Bereich der Sozialforschung. Qualitative Forschungsstrategien scheinen geeigneter zu sein, um persönliche Perspektiven über diesen institutionellen und organisationalen aber auch persönlichen Entfaltungsprozess zu erfassen. Dazu wurden die semistrukturierten, leitfadengestützten Experteninterviews als Erhebungsmethode gewählt. Einerseits stellen sie eine gute Grundlage dar für die anschließende Analyse des besprochenen Übergangs der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r von ihrem marginalen Dasein zur professionellen Profilierung. Andererseits erweisen sie sich als Vergleichsfolie bei der Analyse von Dokumenten zur Institutionalisierung der Weiterbildung auf der UM5r. Bevor Näheres zum Experteninterview und -wissen aufgegriffen wird, wird zunächst auf Allgemeines zur Interviewsituation in der Sozialforschung eingegangen.

4.2.1 Interviews in der Sozialforschung

Zur Erfassung sozialer Daten zählt die persönlich-mündliche Befragung immer zu den gängigsten Erhebungsmodi (Stocké 2014, S. 619). Dabei ist die Situation Interview weder eine „natürliche“, noch ist das sozialwissenschaftliche Interview ein neutraler sozialer Prozess (Stocké 2004, S. 303). Der Bezug zur „natürlichen“ Kommunikation bleibt ein Grundbestandteil in wissenschaftlichen Unternehmen. Da erweisen sich die fundamentalsten Erkundungsfragen des Alltags nicht selten als die ergiebigsten (vgl. Strübing 2014, S. 463). Davon wird auch gerade der Einsatz von qualitativen Interviews in der Organisationsforschung nicht ausgenommen. Hermeneutische Standpunkte warnen jedoch davor, auf naive Abbildungen erkundeter Daten aufzusetzen und vorschnelle Eindrücke in die Forschungsergebnisse zu übertragen (Klemm/Liebold 2017, S. 300). Hermeneutik wird eher verstanden als die methodisch kontrollierte Sorge um Verständnis und damit Überprüfen dessen, was da ist, was da vor sich hingeht und folglich dafür einen Erklärungsversuch anzubieten (ebd.). Eine Brückenstellung zu den Welten der Subjekte zwingt zur methodischen Stringenz auf (methodologische Prinzipien, Datenschutz, Forschungsethik). Besonderes Interesse gilt der Beachtung von Prinzipien der Qualitätssicherung in den Interviewsituationen. Das Management dieser Interaktionsform hat die Literatur aus mehreren Seiten mit Sorgfalt beleuchtet aufgrund der Zentralität des Interviews als Erhebungsinstrument in der Sozialforschung (vgl. Deppermann 2014, S. 133). Eine „systematische Zurückhaltung“ ermöglicht eine methodisch kontrollierte und reflektierte

Subjektivität, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt (Helfferrich 2014, S. 573). Die praktische Übersetzung von methodologischen Überlegungen soll nachvollziehbar sein. Diesem Prinzip gemäß, legen Klemm und Liebold besonderen Wert beim Einsatz von Interviews in Forschungsprojekten bei, indem sie drei Prinzipien eingeben, die den Rekurs auf die Technik der Interviews begründen. Die zwei letzteren können als Derivate des ersten angesehen werden:

- *Kommunikation*: Die Datenerhebung – in Interviews – ist eine kommunikative Situation. Ihr kommt methodische Aufmerksamkeit zu. Zur Gültigkeit des Instruments Interview sollen Kontrollgarantien durch zweierlei beobachtet werden, Offenheit und Fremdheit.
- *Offenheit* heißt die Bereitschaft und Einlassen darauf, Neues zu entdecken, auch wenn es Bekanntes/Angenommenes in Frage stellt. Experten, im Falle von Experteninterviews, sind besser positioniert, auch gegen die Vorannahmen der Interviewenden einzutreten. Das heißt auch das zu sagen, was diese nicht erwarten. Methodisch gilt aber: Auf sich das Prinzip „Offenheit“ ergehen zu lassen, bedeutet keinesfalls, dazu das Gegenüber aufzuzwingen. Zu „sozialer Erwünschtheit“ sollte weniger Anlass gegeben werden.
- *Fremdheit* drückt die Bereitschaft dazu aus, auch das Selbstverständliche, das Vertraute zu hinterfragen und „systematisch zu explizieren“ (Klemm/Liebold 2017, S. 304).

Obwohl die Möglichkeiten der Meinungsäußerung grundsätzlich unbegrenzt sind, gehen Personen, die an Kommunikationssituationen beteiligt sind, davon aus, dass sie Beschränkungen ihrer Möglichkeiten nicht umgehen können. In diesem Sinne ist die Interviewsituation eine verhandelte Interaktion. Den Interviewten wird es ermöglicht, im Gesprächsthema ungezwungen ihr eigenes Sprech- bzw. Sprach-Repertoire anzuwenden und in der eigenen Sicht über die eigene Lebenswelt zu berichten (vgl. Helfferrich 2014, S. 562). Dem Sinn, den „Menschen mit ihrem Handeln verbinden“, gilt es entsprechend dem Wesen sozialwissenschaftlicher Erfassung in seiner sozialen Ausdehnung und Kontextualisierung gerecht zu werden und die Kontrolle der wissenschaftlichen Integrität bei seinem Übertragen in Kauf zu nehmen, d.h. „über sein Zustandekommen Rechenschaft abzulegen“ (Klemm/Liebold 2017, S. 303).

Diesseits dieser praktischen Anwendungsebene knüpft Roulston (2013) den Gebrauch von Interviews an deren epistemologischen Grundlegung in Sozialwissenschaften an. Sie legt verschiedene (6) Modelle nahe, die den Gebrauch qualitativer Interviews als Erhebungsmethode darstellen bzw. begründen: In der Betrachtung von Interviews als *neopositivistische Untersuchung* gehen Forscher_innen – dieser Einstellung nach – davon aus, objektive Informationen zu erhalten und diese an die Gemeinschaft weiterzugeben, d.h. über die subjektiven Zustände, Erfahrungen und Beobachtungen der Teilnehmer zur

sozialen Welt zu berichten. Die Autorin qualifiziert den Gebrauch von Interviews dann als *romantische Darstellung*, wenn die Forscher_innen in die innere Sphäre der Erforschten hineingehen und mit Subjektpositionen in Bezug auf die Teilnehmer_innen herauskommen. Interviews gelten (drittens) aber auch als eine *konstruktive Arbeit* bzw. (viertens) eine *dialogische Erkundung von Themen*, wenn besonders die soziale Co-Konstruktion des Interviews interessiert, bzw. die Interviewpartner sich auf einen Entdeckungsprozess einlassen, den die Interviewsituation rahmt. *Postmoderne Repräsentationen/Auffassungen* gleich wie die *Entkolonisierung der Methode* (die Modelle 5 und 6) stehen in der Argumentationslinie Roulstons für beide Spannweiten des Gebrauchs von Interviews: Der erste Vorsatz lässt auch Raum für postmoderne Anwendungen, „in which parties to interviews are viewed as performing fragmented, non-unitary selves, data from which may be reconstructed and/or deconstructed using creative analytic practices and arts-informed approaches to analysis and representation“ (Roulston 2013, S. 298). Während Entkolonisierung ihrerseits einen Berichtigungsfaktor und ein Eintreten für einen demokratisierten Rekurs auf das Erhebungsinstrument „Interview“ darstellt, wenn dadurch auch ausgeschlossenen Stimmen Verhör verschaffen wird und Stigmatisierungen abgebaut werden (vgl. ebd.). Beide Hintergründe, bei Klemm und Liebold einerseits und bei Roulston andererseits, arbeiten darauf hin, Erhebungsinstrument, Auswertungsmethode und Forschungsmodell aufeinander abzustimmen. Auf der technischen Ebene weisen sowohl die epistemologisch informierte Systematik Roulstons als auch die Pragmatik Klemm und Liebolds eine Parallelität auf durch den konstruktivistischen Hintergrund der Durchführung von Interviews. Auf der sozialen Ebene wurde aber bei beiden letzten Autoren besonders die ethische Dimension hervorgehoben.

Über die epistemologische Fundierung und die Beschäftigung mit den Setting-Fragen hinaus, weist die methodologische Literatur Interesse für die Qualität des Erhebungsinstruments „Interview“ auf, um „Beliebigkeit und Zufälligkeit der Datenerzeugung“ auszuweichen (Helfferich 2014, S. 573). Objektivitäts-Anforderungen bzw. Gütekriterien in Forschungsprojekten zu genügen, spricht das qualitative Modell direkter an (Tracy 2010, S. 838f). Sollten die im quantitativen Ansatz angewandten Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität in qualitativ-orientierten Forschungen durch Anpassung und Angleichung wiederaufgenommen oder durch Assimilation und Ersetzung – sprich Überwindung – weiterentwickelt werden? Den Diskussions-Hintergrund zur Bestimmung der Qualität qualitativer Forschung und deren Ergebnisse zeichnet eine grosse Varietät aus (Flick 2014, S. 413; Tracy 2010; Charmaz/Thornberg 2020). Mit Validierung durch Kommunikation, Validierung durch Experten bzw. Member reflections wird den Feldakteuren bzw. anderen Forschenden / Feldexpert_innen ein Einblick in die (Zwischen-) Ergebnisse der Forschung gewährt. Bestätigung bzw. Zurückweisung ihrerseits stellt eine Kontrolle dar und kann sich

akkreditierend bzw. diskreditierend gegenüber den Forschungsergebnissen auswirken. Mit den Problemen des Rücklaufs (Antwort-Raten), der Differenzierung (alle Ergebnisse bzw. nur Teile davon mitzuteilen; alle Forschungs-Beteiligte bzw. nur einige einzubeziehen) oder der Kommunikation (das Spezifische der Forschungsarbeit hervorzuheben oder bei Allgemeinheiten zu bleiben) bedarf jede Priorisierung eher der Begründung. Flick (2014, S. 414f) gleich wie Tracy (2010, S. 844) setzen auf den Einsatz von Techniken der kommunikativen Validierung, um Trends und Ergebnisse zur Diskussion zu stellen bzw. die Gelegenheit zur Zusammenarbeit und reflexiven Ausarbeitung auszunutzen.

Im Falle dieser Studie nun: Die Erwartungen der Befragten, dass die Ergebnisse der Studie nicht unveröffentlicht bleiben sollten; ihre Bereitschaft, selbst über die spezifischen Eigenheiten ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung mit aller Offenheit zu reden, und letzgens Informationsgehalte um den Preis einer sich zugezogenen Kritik preiszugeben, mögen ein kooperierendes Antwortverhalten andeuten, das Antwortverzerrungen „auszuschalten“ verspricht (Stocké 2004, S. 306). Abgesehen davon nun, ob der Gebrauch der Interviewtechnik – in Anlehnung an Roulstons Systematik – in dieser Untersuchung als neopositivistisch motiviert typisiert werden kann, er geht von der ex-post gemachten Erfahrung, dass Experteninterviews, in der durchgeführten Form, Co-Konstruktionsprinzipien unterliegen, da sie dialogisch aufgebaut wurden. Eine gegenseitige Konstruktion der sozialen Welt, z.B. in der Interview-Situation, ist ein Lernprozess (vgl. Brunsson/Sahlin-Andersson 2000, S. 741). Für beide Seiten – in einigen Interviews mehr als in anderen – wiesen sie einen Entdeckungsprozess auf. Weder der Interviewende noch die Interviewperson konnten vorahnen, zu dem Diskussionsniveau und zu der umfangreichen Besprechung des Themenbereichs zu gelangen, wie es verlaufen ist. Die Ergiebigkeit und damit die Passung des Erhebungsinstruments „Interview“ zum Forschungsgebiet und zum auf Entdeckung (Offenheit) aufbauenden Forschungsdesign der GT wirken sich auf Verlauf, Ertrag aber auch auf Form des Interviews aus. Fakt ist auch der offensichtliche Beitrag von Interviewten bei der Variation zentraler Konzepte und zur Herauskristallisierung der Hauptkategorien, fangen doch sozialwissenschaftliche Forschungsprozesse bei der Alltagswelt und der Alltagspraxis der Subjekte an, wie sie ihre Lebenswelt interpretieren und diese Prozesse rekonstruieren (Klemm/Liebold 2017, S. 302). Letztlich sollten die durchgeführten Interviews eine demokratisierte Anwendung davon und eine Gebrauchsentwicklung der Interviewtechnik einen Beitrag innerhalb der marokkanischen Sozialforschungs-Landschaft leisten.

4.2.2 Experten, Experteninterviews und Expertenwissen

In Experteninterviews geschieht die Berufung auf ein Wissen der Interviewpartner aufgrund eines bewährten – beanspruchten bzw. zugewiesenen – Status jenen Personen gegenüber, die Gewandtheit und Know-how in bestimmten Bereichen oder Disziplinen erworben haben dank einer langen Erfahrung. Dieses Setzen auf das Wissen des Gegenübers als Bezugsquelle macht den Hauptzweck der Zuwendung zur Interviewtechnik in organisationalen Kontexten aus. Als Experten werden Personen bezeichnet, die aufgrund ihrer sozialen Stellung innerhalb eines organisationalen Kontextes über ein fachlich orientiertes Sonderwissen verfügen. Gemeint ist damit ein „spezialisiertes Wissen über institutionelle Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen in Organisationen, in Netzwerken, in der Politik, der Verwaltung usw.“ (Klemm/Liebold 2017, S. 309). Einvernehmlich wird das Wissen in einer bestimmten sozialen Situation als das Hauptkennzeichen von Experten bzw. von Professionellen designiert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014a, S. 121). Neben einem Deutungsvermögen unterscheiden sich Experten durch eine hohe Anregungskraft und damit durch eine erwartete Überzeugungsfähigkeit, die es diesem Wissensbestand bzw. Wissensvorsprung in komplexen Situationen sich zu bewähren erlaubt. Den Rekurs auf diese Methode motiviert in wissenschaftlichen Arbeiten, politische, wirtschaftliche, pädagogische Programme oder Prozesse in der sozialen Praxis explorativ zu erschließen (Meuser/Nagel 2010, S. 457).

Im Bezug zum Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich fügt Dieter Nittel zu den Unterscheidungsdimensionen von Experten ein Wissen der Berufskultur hinzu, das die professionell handelnden Lehrenden in der Weiterbildung an der Hochschule besitzen (Nittel 2001, S. 31). Cornelia Helfferich weist ihrerseits bei der Definition von Experten auf deren Vermittlungsfunktion hin, wie sie als „Ratgeber und Wissensvermittler, Fakten- und Erfahrungswissen weitergeben und so wenig aufwendig einen guten Zugang zu Wissensbereichen eröffnen“ (Helfferich 2014, S. 561). Es könnte zu Verzerrungen führen, wenn die konsultierten Experten gleichzeitig in den betreffenden Untersuchungsbereich einbezogen sind. Bei subjektiv gefärbten Informationen, die auch als verzerrt betrachtet werden könnten, sind ihre Aussagen dennoch in der Lage, die „Gelenkstellen“ des Untersuchungsbereichs einzufangen. Aus einer anderen Perspektive her betrachtet legen Strauss und Corbin (1998, S. 38) eine aufmerksame Untersuchung von Bedenken der Interviewten nahe. Sie reduziere die Risiken, vom Thema abzuweichen oder oberflächlich zu bleiben. Forscher_innen sind in dieser Hinsicht dazu aufgefordert, Instrumente mit Zielen der Forschung in Einklang zu bringen, um unter den Fällen „denjenigen auszuwählen, der am ergiebigsten zu sein verspricht“ (Strübing 2014, S. 462). Dabei sollten sie es auch nicht unterlassen, sich über Quellen zu sorgen, an denen Interviewberichte der Teilnehmer

überprüft werden können (Roulston 2013, S. 298), damit diese nicht zur einzigen Quelle der Informationsbeschaffung werden. Beides soll hier die Rolle einer Kontrollinstanz übernehmen: Die Fachliteratur einerseits, da die enthaltenen Fälle Vergleichsmöglichkeiten nahelegen *und* die weitere – nicht weniger gleichwertige – Konsultation anderer Fälle andererseits. Maximierende Vergleichsdesigns nehmen auch Fälle mit ein, die das Gegenstück des untersuchten Falles in den Blick nehmen, wie es Fälle von Nicht-Engagement oder Gegenbeispiele der Professionalisierung in der Weiterbildung an der UM5r nahegelegt haben (Abschnitt 5.2.2 und 5.4.3). Die Medien haben zur Verbreitung der Einbeziehung von Experten beigetragen. Dieser Gebrauch macht aber auch darauf aufmerksam, sowohl Informationsgehalte als auch die Interpretationsfähigkeit von Experten in ihren relativen Grenzen zu setzen.

Unter Hinweis darauf, dass die tägliche Arbeitsorganisation im Wesentlichen über Kommunikation erfolgt (und durch Nichtmitteilung blockiert wird) betonen Klemm und Liebold das Ziel von Interviews in der Organisationsforschung, um soziale Sinnzusammenhänge in Organisationen wahrnehmen zu können (Klemm/Liebold 2017, S. 306). Dafür setzen Aglaia Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr auf das informationsbezogene Interesse von Experteninterviews. Neben ihrer Konzentration auf das rekonstruktive Vermögen von Experteninterviews, legen beide Autorinnen aus, wie Expertenwissen in Betriebswissen, Deutungswissen und Kontextwissen sich differenzieren lässt (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014a, S. 121). Gerade diese Abgrenzung liefert nähere Gemeinsamkeiten mit den Zielen der Grounded Theory bei deren Fokus darauf, was denn eine in den Daten verankerte Theorie auszeichne. Strauss und Corbin (1998, S. 12) weisen auf die Tatsache hin, dass Generieren von Theorie aus den Daten mit der Aufgabe verbunden ist: „to offer insight, enhance understanding, and provide a meaningful guide to action“. Während Betriebs-, Deutungs- und Kontextwissen sich auf das Jetzt und auf das Etablierte sich mehr zu richten scheinen, versprechen Reflexions-, Innovations- und Suggestionskraft eine Komplementarität zwischen beiden Dimensionen herzustellen, um auch zukunfts ausgerichtet handeln zu können. Diese „hegemoniale Stelle“ von Experten schließt daran an, die eigene Position in jedem Beitrag zu relativieren bzw. von einer als zu verantwortenden Position auszugehen und zu betonen. Es entspricht Coghlan's Aufruf zum Pflegen einer Haltung der „humble inquiry“ – als Voraussetzung, sowohl die eigene Leistung als auch die der Anderen angemessener wertzuschätzen (Coghlan 2016, S. 48). Bei Untersuchungsfragen zeichnen sich Experten zwar durch ein – angenommen – vorhandenes theoretisches Wissen aus, das auf einem praktischen aufbaut und darauf angewiesen ist. Sie weichen jedoch ab von einem normierenden Alltagswissen dadurch, dass sie im jeweiligen Bereich Reflexions-, Innovations- und Suggestionskompetenzen aufweisen. Michael Meuser und Ulrike Nagel machen darauf aufmerksam, dass es „oft die narrativen Passagen (sind, H.F.), die sich als

Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des Expertenwissens erweisen. Insbesondere kommt in solchen Passagen die Spannung zwischen institutionellen Vorgaben und individueller Regelinterpretation zum Ausdruck.“ (Meuser/Nagel 2010, S. 465).

Aus den Daten gehen geteilte Perspektiven für den Weiterbildungsbereich an der UM5r unter den Interviewpersonen hervor. Zusammengebracht, würden diese Perspektiven ein Handlungsschema zur Entfaltung des Weiterbildungsbereichs darstellen. Die Interviews mit der Gruppe der Weiterbildungsexperten der UM5r bieten, nach der Analyse, einen Zugang zur Rekonstruktion dieses Schemas. In dieser Hinsicht fungieren sie als plausible co-konstruierte Informationsquelle. Sie sind eine der Vorstufen zur Ermittlung, Erfassung und zum Verständnis der sozialen Welt (Roulston 2013, S. 297). Diesem Link zur subjektiven Welt von Interviewten, wie es ihre Äußerungen zu ermöglichen versprechen, bieten Forschungsmethoden im interpretativen qualitativen Modell starken Vorschub.

4.2.3 Feldzugang und Beschreibung des Samples

Der Rekurs auf Weiterbildungsexperten der Universität erweist sich als kompatible Erhebungsmethode, um eine nähere Einsicht in deren Arbeitsverläufe zu gewinnen. Es entspricht aber auch dem Wesen von Fallstudien in Organisationen, dass sie „in enger Abstimmung mit organisationalen Kooperationspartnern durchgeführt werden, denn die Erhebungen finden in der Hauptsache in der Organisation und während der Arbeitszeit der Belegschaft statt“ (Pflüger et al. 2017, S. 402). In der vorliegenden Arbeit werden mit Experten der Weiterbildung an der UM5r Lehrende und in der Verwaltung der Universität / der einzelnen Hochschuleinrichtungen mit der Weiterbildung Beauftragte gemeint. Es entspricht der derzeitigen Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der UM5r, dass die Lehrkräfte an den Hochschulen häufig auch in der Verwaltung auf der Grundlage des Prinzips der kollegialen Governance tätig sind. Sie sind dann entweder Weiterbildungskoordinatoren für die ganze Hochschule, und hier variieren die Formen je nach Hochschuleinrichtung. Oder der/die Weiterbildungsverantwortliche ist es für das Angebot seiner/ihrer Spezialisierung bzw. seines/ihrer Studiengangs. Oder sie übernehmen dann eine leitende Weiterbildungsfunktion in der Verwaltung. Einen ersten Feldzugang ³⁷ veranlasste der Vorsatz zu einer Datenerhebung, die beide Expertengruppen erzielen sollte. Das ist einer der Gründe, warum den Interviews mit Verwaltungsmitarbeitenden neben der Aufgabe einer theoretischen Variation auch jene eines im Sinne von Glaser und Strauss

37. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich auf die Periode zwischen dem 30.12.2016 und 22.03.2018, jeweils das erste und das letzte Interview (s. Tabelle 4.1)

(Glaser/Strauss 2006, S. 55) maximierenden Kontrastfalles zugeschrieben werden kann gegenüber den Äußerungen der Dozenten. Daraus leitete sich ein relevanter Unterschied im Übertragen der Arbeitsumstände heraus. Der Diskurs von Verwaltungs-Verantwortlichen weist Differenzierungen auf:

- Professionelle Verwaltungsmitarbeitende stehen nämlich – grundsätzlich – als Bürge für beides: Neutralität gegenüber Stellungnahmen und Gewährleisten von Informationszugang. Der/Die mit Verwaltungsaufgaben investierte Verantwortliche weicht es gewöhnlich aus, einen Beschuldigungsdiskurs zu führen. Er/Sie selber tritt als Teil der Entscheidungssphäre in der Organisation auf. Sich an eine Unterscheidungslinie zu halten zwischen dem zu gewährenden Informationszugang und der professionellen Zurückhaltung ist anspruchsvoll.
- Der Diskurs der Verwaltungsmitarbeitenden zeichnet sich außerdem, in überwiegenden Fällen, durch die Amplifizierung der Verantwortungsfacette aus. Dem – nicht selten detailbehafteten – Prozeduralen wird besondere Bedeutung beigemessen. Stattdessen fokussiert der Dozenten-Diskurs mehr Ausfälle (Abkopplung) zwischen Erklärtem und Erlaubtem/Erlebtem.

Diese Fragen zur Auswahl und Selektivität des Samplings berücksichtigt, galt es dann, ein Gleichgewicht auszuhandeln und es bei der Kontrastierung zwischen beiden Diskursen und bei der Analyse der Interviews in den Blick zu nehmen.

Als Leitungsorgan an der UM5r kam das Präsidium als erste Kontaktstelle vor (Meuser/Nagel 2010, S. 464). Dessen Aufklärung über Rahmen und Verwendungszweck der Forschung und deshalb seine Einwilligung waren für die praktische (legale) wie für die forschungsethische Forderung unerlässlich (Klemm/Liebold 2017, S. 305). Diese Entscheidung erwies sich als erleichternd im Nachhinein. In Organisationen kommt es gängigerweise zum Verlangen nach einer bestätigenden Konsultierungserlaubnis seitens der Beratungspersonen vor (Yeghicheyan/Jaspart 2018, S. 451). Die erste „Rekrutierung“ (erste Befragungswelle, vgl. Tabelle 4.1) kam zustande auf Anfrage und durch Besuch der Hochschulleitung in drei Hochschulen der UM5r zustande. Sie erfolgte entsprechend dem Prinzip des Gatekeepers (Pflüger et al. 2017, S. 399). Denn die Institutionsleiter_innen waren es, die – in der ersten Befragungswelle – auf die entsprechenden und anzusprechenden Personen hinwiesen. Mich für alle drei auf einmal zu entscheiden, entsprang der Befürchtung (Gläser/Laudel 2009, S. 117) vor dem Fall, dass meiner Anfrage bei einer Einschränkung auf eine oder zwei Personen kein Gefolge hätte geleistet werden können. Mir wurde jeweils eine Liste von Weiterbildungsangeboten mit den Namen der jeweiligen Verantwortlichen in zwei Hochschulen mit offenem Zugang hingereicht, bzw. ich wurde auf die Leitperson der Einheit für Weiterbildung in der dritten Hochschule mit reguliertem Zugang verwiesen. Unter den Weiterbildungsverantwortlichen in den Listen beider ersten Hochschulen hat sich – nach

erneuten Kontaktversuchen – der Koordinator eines Weiterbildungsangebots innerhalb einer Hochschule mit offenem Zugang bzw. der Leiter der Weiterbildungseinheit in der dritten Hochschule mit reguliertem Zugang zum Interview bereit erklärt, jeweils die Interviewpersonen (IP) IP 1.1 und IP 2.1. Beide sind Dozenten und Koordinatoren für Weiterbildung. IP 1.1, wie gesagt, ist Vertreter der Weiterbildungseinheit seiner Hochschule mit reguliertem Zugang. IP 2.1 ist es nur für die Angebote seines Studiengangs in seiner Hochschule mit offenem Zugang. Mit beiden, wie übrigens auch mit den übrigen Interviewpersonen, wurden Zeitpunkt und Ort der Treffen nach ihren Wünschen vereinbart. Es erfolgte eine Schilderung des Forschungskontextes und allgemein formulierte Vorgabe der zu besprechenden Themen (Helfferich 2014, S. 560). Alle Interviews fanden in den jeweiligen Büros der befragten Experten statt. Sie beliefen sich auf ein Zeitvolumen von etwa einer Stunde, wurden technisch aufgezeichnet und transkribiert. Die Niederschriften boten in Anlehnung an der GT-Methode die Grundlage zur Kategorienbildung und zur weiteren Auswertung. Eine Validierung der Ergebnisse durch die Befragten (Flick 2014, S. 413f) und überhaupt ihre Beteiligung am Forschungsprozess (Pflüger et al. 2017, S. 403f), wurde erst mit der Rückkehr zur Literatur in einer nachträglichen Kontrolle als Komponente des Forschungsdesigns klar und als solche praktisch erwogen und zum Teil umgesetzt. Die Rücklaufquote war 3/5 seitens der Interviewten und 3/3 mit Verwaltungsmitarbeitenden der Universität. Zu einer wirklichen Interaktion kam es jedoch nur mit einer Interviewperson. Außer der ersten Einwilligung hat die Korrespondenz mit den übrigen Kontaktpersonen nicht weiterverfolgt werden können. Die Bewertung dieses Ergebnisses schließt sicher nicht aus, dass Form, Gegenstand oder Design des Themas für die Adressaten der Relevanz entbehrt (vgl. Tracy 2010, S. 841f).

Mit der Konzentration auf einem Beitrag je weiterbildungsaktive Hochschule der UM5r reduzierte sich die Anzahl der ersten „Befragungswelle“ auf zwei Interviews, die es nun zu analysieren galt, um – laut dem Prinzip der GT – Analyse und Erhebung der Daten aufeinander zu beziehen. Den Bedarf ans „Feld-machen“ sollten die Analyseergebnisse leiten. Innerhalb der ersten Untersuchungsgruppe (Dozenten) wurde darauf geachtet, ob erstens nur das jeweilige Fach vertreten wird oder ob sich die Verantwortung über Weiterbildung für die gesamte Hochschuleinrichtung erstreckt. Besonderen Einfluss übte andererseits auch der Fakt, dass die Weiterbildung in den Hochschulen der UM5r quantitativ nicht einheitlich repräsentiert ist (s. Anhang). Deshalb richtete sich das Interesse an die Hochschulen, die angebotsaktiv sind, was bei beiden rekrutierten Interviewpartnern der Fall war/ist. Der Kontakt der anderen Institutionen mit reduziertem Angebotsvolumen (FLSH, FSE, vgl. Tabelle 3.4) wurde zwar auch erwogen. Aus wiederholten zeitlichen Verzögerungen seitens der Verantwortlichen für die Weiterbildung in der ersten Hochschuleinrichtung kam es aber zu keinem Treffen. Während bei einem Interview mit der

Weiterbildung-beauftragten Person der zweiten Hochschule die allgemeine Lage des Bildungssystems im Gespräch überragte und deshalb wenige Informationen zur Gestaltung der Weiterbildung hier vorlagen. Das war m.E. ein Grund dafür, dieses Interview aus der Analyse auszuschließen. Zur Zeit der Konsultationsanfrage (Sommersemester 2017) boten beide Institutionen jeweils 1 und 2 Weiterbildungen an.

Eine statistische Repräsentativität war seit dem Anfang nicht Teil des Arbeitsplans. Die zwei ersten Kontakte, mit IP 1.1 und IP 2.1, erlaubten das Hervorgehen einer theoretischen Variation. Sie fing in den Blick Volumen des Weiterbildungsangebots, Hochschulart (Regulierter / Offener Zugang), Bildungssegment (Studiengänge), Aufgaben und Befugnisse der Beauftragten mit der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der jeweiligen Hochschule, Akzeptanz des Weiterbildungsangebots inner- und außerhalb der Hochschule, Angebotsformate (CU, DU, DUSS, Non-Degree) u.a. Selbst als spezifische Fälle gewährten beide Interviews „guidelines (properties and dimensions) for looking at all cases, enabling researchers to move from description to conceptualization and from the more specific to the general or abstract“ (Strauss/Corbin 1998, S. 88). IP 2.1 und IP 1.1 sind beide hauptsächlich Dozenten. Die / Der nächste anvisierte Befragte war eine hauptsächlich mit Verwaltungsaufgaben im Weiterbildungsbereich befugte Person. In der zweiten Befragungswelle suchte ich die dritte Interviewperson – IP 1.2 – deshalb unmittelbar auf in ihrer Qualität in der Hochschulleitung in einer Institution mit Reguliertem Zugang und aktiver Weiterbildungsbeteiligung.

Aufgrund der theoretischen Beschaffung meines Samples, deckte der Verlauf der Interviews auf, dass die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r sich immer mehr in Rubriken (Kategorien) herauskristallisierte. Besondere Beachtung wurde in den einzelnen Interviews dem allgemeinen und besonderen Verankerungskontext, dem Engagement, der Position der Weiterbildungsangebote der Hochschuleinrichtung im Umfeld der Universität und der Leistung der Universität als Einheit (Organisation) allgemein im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als wichtige Größen zuteil. Die drei Hauptkategorien nahmen immer mehr ausdifferenzierte Gestalt. Die im Diskurs der Interviewpartner_innen jeweils fokussierten (Dimensionen) Schwerpunkte verhalfen zur Herauentwicklung der Kernkategorie. Mit anderen Worten spiegeln sie wider, wie sich die Weiterbildung nämlich sich professionell profiliert und als Bildungsauftrag an der Profilbildung (Identität) der Hochschule beteiligt, bzw. wie danach in den unterschiedlichen von den Interviewpartnern nahegelegten Modellen / Projekten jeweils getrachtet wird.

Die nächste anvisierte Stelle war die Leitungsebene einer vierten Hochschule (auch) mit Reguliertem Zugang. Die Ansprechperson, IP 2.2, war gleichzeitig in der Verwaltungsleitung, in der Lehre und in der Weiterbildung tätig. „Therefore, the more persons, places and events

that are interviewed or observed, the more one is able to check out his or her interpretations against alternative explanations of events while also discovering properties and dimensional ranges of relevant concepts “(Strauss/Corbin 1998, S. 45). Ihr Beitrag verhalf reichlich zur Abgrenzung der drei Hauptkategorien und zum Herauskrystallisieren der Kernkategorie der professionellen Profilierung wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der UM5r als Bildungsauftrag der Hochschuleinrichtung bzw. der Universität. Eine eventuelle dritte Befragungswelle sollte im Grundsatz die identifizierten Kategorien sättigen helfen.

Die der Durchführung eines Interviews auf Präsidiumsebene gesetzten Schranken entsprachen weder den Dispositionen noch den Erwartungen des Autors (Wartezeit (-en) bis das Treffen eingewilligt wurde, verweigerte technische Aufnahmemöglichkeit, obwohl der Leitfaden im Vorfeld des Treffens präsentiert wurde, Zeitvolumen, Beschleunigung, (mehrere) Unterbrechungen aufgrund der dichten Aufgabengebiete) und erlaubten stark reduzierte und deshalb – m.E. – nicht anzunehmende Informationen. Das Interview wurde aus diesen Gründen nicht in die Analyse aufgenommen. Eine erneute Kontaktierung kam in Erwägung und deshalb in einer anderen Form erbiten: E-Mail-Interview oder über ein Telefongespräch. Beide erbotenen Verfahren blieben unbeantwortet. Es entspricht der Empfehlung, für führende Posten in Organisationen bei Untersuchungsfragen mit größerer Offenheit rechnen zu müssen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 117) und nicht selten auf Enttäuschungen vorbereitet zu sein (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014b, S. 131). Zum Erfassen der französischen Weiterbildung auf Hochschulniveau, griff Denantes (2006, S. 29f) zu varierten Quellen, um die Bedeutung der Diskurse über die Weiterbildung bei verschiedenen Akteuren hervorzuheben. In diesem Zusammenhang war der Einbezug gewerkschaftlichen Diskurses als vielversprechende Option für diese Untersuchung vorgesehen. Nach mehrmaliger Terminvereinbarung mit der vertretenden hochschulischen Gewerkschaftsinstanz (SNESUP), erfolgte eine Antwort mit Entschuldigung seitens der verantwortlichen Person.

Nach anderthalb Jahren hatte sich die Notwendigkeit eines zusätzlichen Zugangs zum Feld noch verstärkt. Er sollte in gewisser Hinsicht überprüfen helfen, wie die identifizierten Kategorien mit der Zeit weder an Festigkeit noch an Bewährung eingebüßt haben (Strauss/Corbin 1998, S. 22). Besonders eine Hochschule mit Reguliertem Zugang sollte aufgesucht werden. Ihre Stelle auf der marokkanischen Weiterbildungslandschaft macht sich bemerkbar aufgrund der Organisationsvariante ihrer Angebote und der steigenden quantitativen Dimension bei der Erstellung von Weiterbildungen. Es stellte sich nach dem Interview auch heraus, dass ihre Erfahrung mit den universitären Weiterbildungsabschlüssen (CU/DU/DUSS) erst vor wenigen Jahren gestartet war und sich weiter ausbaut. Es sollte in Kauf genommen werden, dass dieser Kontakt auch Schwächen der herausentwickelten

Kategorien aufdeckt. Die Validierung (vgl. Abschnitt 4.2.1) brachte eher Bestätigung als Infragestellung.

Tabelle 4.1 enthält eine zusammenfassende Darstellung der Vergleichsmerkmale unter den Interviewpersonen. Dabei kommt auch die Kernaussage vor, die die jeweiligen Statements der Interviewten wiedergibt:

Tabelle 4.1 Merkmale der Vergleichsgruppen (Eigene Darstellung)

	<i>1. Befragungswelle</i>		<i>2. Befragungswelle</i>		<i>3. Befragungswelle</i>
<i>Merkmale der Vergleichsgruppen</i>	IP 1.1	IP 2.1	IP 1.2	IP 2.2	IP 1.3
Interviewdatum	30.12.2016	08.02.2017	04.04.2017	13.04.2017	22.03.2018
HSE mit RZ / OZ	RZ	OZ	RZ	RZ	RZ
WB-Beteiligung	+	+	+	+	+
Relevanter Beitrag bzw. Kernaussage im Interview	Eine Angebotsorientierung aus der Position eines starken universitären Weiterbildungsakteurs	Die wissenschaftliche Weiterbildung als Co-konstruiertes Arbeitsfeld	Eine ausgehandelte Position für die wissenschaftliche Weiterbildung	Valorisierung vom Handlungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung	Flexible Gestaltungsspielräume für die wissenschaftliche Weiterbildung grundlegen

4.2.4 Anonymisierung, Übersetzung, Transkription

Eine Fallstudie in einem relativ beschränkten Ort (UM5r) auf einem nicht weniger beschränkten Gebiet (wissenschaftliche Weiterbildung) mit einer bekannten Befragtengruppe (Expert_innen der Weiterbildung an der UM5r) lässt wenig Raum für viele Änderungen, sollen doch Rückschlüsse auf die befragten Personen vermieden werden (Meyer/Meier zu Verl 2014, S. 255). Über die technische Seite hinaus, soll nun auch der Erkenntnisgewinn hinterfragt werden, den Übersetzungen mitprägen. Übertragungen kommen nicht ohne eine gewisse Anpassung aus. Ggegenüber kulturspezifischen Eigenheiten in der Quell- und Zielsprache wird zur Herstellung einer funktionalen Äquivalenz unter den Konstrukten geboten (Braun 2006, S. 5). Auf einer anderen Ebene zeichnet Übersetzungsarbeiten sowohl eine Vorsicht vor jeder Forcierung als auch ein bewusster Verzicht auf eine vermeintlich vollkommene Übersetzung aus (vgl. Ricoeur 2004, S. 15). Diese Sachverhalte sollen anhand eines erlebten Beispiels erläutert werden. Bevor darauf eingegangen wird, soll aber zur Sprachfrage das Folgende gesagt werden:

Die Interviews gleich wie die Versuche einer kommunikativen Validierung wurden in dieser Studie ursprünglich auf Französisch durchgeführt (für die Interviews vgl. Anhang). Sowohl methodologische als auch spezifisch kulturelle Hintergründe sollten diese Entscheidung begründen. Die gebildete Elite in Marokko, zum überwiegenden Teil, meistert das

Französische (vgl. Abschnitt 3.2.2). Französisch ist darüber hinaus die Lehrsprache im Falle der interviewten Experten. Das zum einen. Im Bildungsbereich fehlt es außerdem auch nicht an Internationalismen. Der Zugriff zum Französischen scheint *in dieser Hinsicht* eine bestimmte Nähe zum Deutschen aufzuweisen. Eine Interviewführung auf Arabisch kommt – m.E. – aufwendig und auf Marokkanisch aber risikobehaftet vor, aufgrund des umgangssprachlichen, tief dialektal ausgeprägten Charakters des Marokkanischen. Auch lässt sich eine Review des Datenmaterials in französischer Fassung – m.E. – leichter nachvollziehen als auf Arabisch. In den Interviews kommen ab und zu auch spontane Repliken auf Hocharabisch bzw. marokkanischem umgangssprachlichem Arabisch (*Darija*). Beide werden dann ins Deutsche sinngemäß übertragen. Für die Transkription wurde auf das Transkriptionssystem von Kuckarzt und Rädiker (2014, S. 391) bezogen.

Nun das Beispiel: Der Begriff „Engagement“ in der Weiterbildung hallte im Ohr der marokkanischen Weiterbildungsexpert_innen weder eine besondere Reaktion noch eine Identifizierung mit einem familiären Gebrauch wider. Seitens der Interviewten wird er im Interview eher als Replik benutzt, da er in der Frage vorkommt. Wie er im deutschsprachigen Gebrauch in Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung benutzt wird (Jütte/Bade-Becker 2018, S. 831; Wolter/Schäfer 2020, S. 18), wurde der Begriff nur von einem einzigen Interviewpartner einmal benutzt (IP 1.3, S. 2, Z. 75). Dafür stellt der Begriff „Implikation“ für den von der französischen Kultur nahen Marokkaner eine Identifikation dar, um den Sinn von Engagement widerzuspiegeln. Neben dem Fakt, dass die Begriffe „implication, s’impliquer fr.“ in zwei Interviews dreimal vorkommen, wurde ich in einem Interview „korrigiert“, da mein Gegenüber (IP 2.1, S. 8, Z. 271) statt Engagement lieber über Implikation sprach („oui, oui, c’est ça, implication!“). Damit soll signalisiert werden, wie der französische Hintergrund Kulturalltag, Sprachgebrauch aber auch Bezugnahmen in den nahegelegten Modellen der Weiterbildung bei den Interviewpartner_innen ausprägt.

4.3 Dokumentenanalyse

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein organisationaler Auftrag. Das macht, dass ihre Institutionalisierung einer Kodifizierung in offiziellen Dokumenten unterliegt. Zusätzlich zu den Experteninterviews wurde in dieser Untersuchung ebenfalls auf die Analyse relevanter Dokumente zur Bedeutung der Weiterbildung auf Hochschulniveau rekurriert. Diese Methode erweist sich als mit der Organisationsforschung vereinbar. Der Rekurs darauf bietet die Möglichkeit, in der direkten Interaktion mit Verantwortlichen aus der Organisation (z.B. durch Experteninterviews) das Verhältnis zwischen regelnden Quellen und erlebter Durchführung

zu untersuchen (vgl. Schmidt 2017, S. 448). Ihrem Wesen nach leistet sie der Klärung eines wichtigen teils der zentralen Forschungs-, d.h. der Institutionalisierungsfrage der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Hochschulebene Vorschub. Die Methode zählt zu den ergiebigsten Verfahren, um die organisationale „Wirklichkeit“ nachzuvollziehen. Gegenstandsbezogen zeichnen sich moderne Verwaltungen durch den dokumentarischen Charakter ihrer Kommunikation aus. Für die organisationstheoretisch informierte Ausrichtung der vorliegenden Studie schöpft die Methode ihre Plausibilität aus der Legitimität der Organisation als einer „eigenständigen Ebene der Realitätskonstruktion“ (Dollhausen 2010, S. 102). Die Textquellen wurden in dieser Arbeit einbezogen, um Informationen über das marokkanische (Hochschul-) Bildungssystem und über die organisationale Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hier zu beschaffen. Und da handelt es sich um eine rekonstruktive Perspektive. Denn ausgehend von den konsultierten Quellen ist die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung – das Untersuchungsfeld – erst zu rekonstruieren, macht sie doch hier (in diesen Quellen) nicht den zentralen Gegenstand aus. Damit wird nur ihre weniger bzw. nicht beachtete Relevanz hervorgehoben. Mit dem organisationstheoretischen Hintergrund in dieser Untersuchung wurde belegt, wie der organisationale Institutionalisierungs- der adäquate Kontext zum Professionalisierungsprozess darstellt (vgl. Kapitel 2). Die Dokumentenanalyse bezieht sich in dieser Hinsicht auf offizielle Anweisungen, Beschlüsse, Verlautbarungen, Entwicklungsprojekte oder Berichte offizieller Organe, mit bildungspolitischem Hintergrund und in dieser Hinsicht mit bestehendem bzw. erwartetem Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Durch die aktive Natur dieser Diversifizierungs-Strategien wird die Dynamik der theoretischen Stichprobe am besten unterstützt (Birks/Mills 2011, S. 74). Sie richtet sich an der Untersuchung der in den Daten identifizierten Kategorien. Die konsultierten Dokumente in dieser Studie waren: das Hochschulgesetz 01.00, die Nationalcharta für Erziehung und Bildung (CNEF), der Notplan 2009-2012 (PU), die strategische Vision 2015-2030, die nationalen pädagogischen Standardhefte (CNPN) für den Hochschulbereich, Berichte des Rechnungshofes und des INE/CSEFRS für das Jahr 2018, das Universität-Entwicklungsprojek und das Mission-Statement der Universität zur Zeit der Erhebung, und die interministerielle Vereinbarung von 2016 zur Regelung von Einnahmen öffentlicher Universitäten außer der staatlichen Finanzierung. Die Geschäftsführung der Weiterbildung von 2015 an der UM5 ist die einzige einschlägige Quelle mit direkter Verbindung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Für diese Arbeit haben relevante Internetseiten aufgrund ihrer Zugänglichkeit als Informationsquelle eine wichtige Rolle gespielt. Technische Restriktionen – Aktualisierungen, Ausdehnungen via Hypertexte oder Interaktivität – sprechen jedoch weniger dafür, Websites als Dokumentenquellen im klassischen Sinne von Textquellen zu betrachten (Schmidt 2017, S. 446-447).

III. Ergebnisse

5 Professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r: Eine empirische Studie

5.1 Kontexte der Institutionalisierung eines Bildungsauftrags an der UM5r: Die wissenschaftliche Weiterbildung als dritte Komponente

„Und es gibt die dritte Komponente, die dann so aussieht, dass du von heute auf morgen schließt und sagst: ‚Helft euch selbst!‘“

Dieses Kapitel befasst sich mit den Ergebnissen der Auswertung der ersten Hauptkategorie „Kontexte der Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r“. Im ersten Abschnitt (5.1.1) wird auf den bildungspolitischen Hintergrund der Reform von 1999/2000 eingegangen. Seinerzeit erlebte Marokko Veränderungen auf der Ebene der politischen Ebene mit einer neuen Staatsführung. Die Bildungsreform war Teil einer Projektpolitik besonders auf den Sektoren mit sozialer Ausprägung. Sie charakterisiert sich andererseits durch ihren Bezug zum damals in Europa gestarteten Bologna-Prozess. Die wissenschaftliche Weiterbildung verdankt ihre organisationale Konzeption diesem Hintergrund. Der zweite Abschnitt (5.1.2) untersucht die Kopplung zwischen offiziellem Diskurs und Bestand der Weiterbildung an der UM5r. Alternative Governance-Modi werden für die Weiterbildungsexperten der UM5r zur Forderung für Etablierungs- und Entfaltungschancen des Weiterbildungsauftrags. Der dritte Abschnitt (5.1.3) geht dem wachsenden Bedarf an Weiterbildung in der marokkanischen Gesellschaft nach und der Reaktion der UM5r darauf durch ihr Weiterbildungsangebot. Durch ihre Öffnung auf verschiedene Zielgruppen wird die Universität zum Ort lebenslangen Lernens. Das Kapitel schließt mit dem Hinweis auf die Bedeutung institutioneller und organisationaler Kontextbedingungen zur Implementierung der Weiterbildung an der UM5r.

5.1.1 Aspekte der organisationalen Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Die Reform von 2000 und der Bologna-Prozess. Inspiration oder Angleichung?

In den hier analysierten Daten weisen die Positionen der befragten Weiterbildungsexperten der UM5r gegenüber der Angleichung am Bologna-Prozess Diversität auf. Mit der neuen Generation von universitären Akteuren, die mit der Reform von 2000 aufgewachsen ist, wird diese Frage weniger problematisiert:

Ich glaube nicht, dass es eine Art Angleichung an den Zeitgeist ist oder dergleichen. Jedenfalls im Bereich – ich verallgemeinere nicht – in der Disziplin unserer Hochschule (Technik- und Ingenieur-Wissenschaften, H.F.), es ist ein Bereich, der schnell sich entwickelt (IP 1.1, S. 1, Z. 4ff).

Den (bildungs-) politischen Hintergrund beschwichtigt eine jüngere Dozenten-Generation, wenn sie eher die Neugestaltung der eigenen Bereiche fokussiert. Besonders der digitale Bereich, wie hier in diesem Beispiel, unterliegt permanenten Wandlungen. Es motiviert die universitären Weiterbildungsakteure zu (An) Passungen, um gesellschaftlichen und professionellen Erwartungen – u.a. durch Angebote der Weiterbildung – gerecht zu werden.

Nah von „zögernden“ Antworten scheint es zu sein, wenn die Antwortperson den internationalen Hintergrund in der marokkanischen Hochschulreform verkennt. In diesem Fall verbinden universitäre Akteure den Namen (Bologna) nicht mit der marokkanischen Reform von 2000:

Was ist das, der Bologna-Prozess? Hm! Darüber bin ich nicht im Bilde (IP 1.3, S. 1, Z. 23).

Zwar schließt eine gleiche Position nicht ein Bekenntnis zu Anknüpfungsmöglichkeiten mit dem europäischen Bildungssystem aus, nämlich durch die neue Studienarchitektur. Beiden Haltungen, derjenigen, die sich zu diesem globalen Hintergrund nicht bekennen (wollen) bzw. keine Ahnung davon haben, gleich wie der anderen Haltung, die sich durch ihre Umsichtigkeit unterscheidet, beiden kann jedoch ein Ausblenden von bestehenden Bezügen zum europäischen Modell (Bologna-Prozess) zugeschrieben werden. Der Fokus gilt mehr den Ergebnissen der Angleichung als dem Prozess.

Eine andere Position belegt der völlige Zuspruch gegenüber dem Bologna-Prozess:

Und also seit 2003/4 und durch und durch gab es Stationen, bis alle Bildungsniveaus behandelt wurden, beginnend mit dem Bachelor dann Master und später Doktorat, um am Bologna-Prozess sich anzugleichen (IP 1.2, S. 1, Z. 3ff).

Die nationalen Bemühungen hatten derzeit einen Annäherungsversuch der Reform des marokkanischen Hochschulsystems an der europäischen Bologna-Struktur konstituiert. Sie sind in gerade drei Gebieten (Ansprüchen) noch nicht zum Tragen gekommen: Mobilität in Richtung europäischem Norden, Etablierung eines Credit-Punkte-Systems und Anerkennung von außerhalb des schulischen/hochschulischen Raums erworbenem Lernen. Aufgrund der offiziellen Versuche, Anerkennungs-Praktiken auf dem Hochschulbereich zu institutionalisieren – unterstützt dabei von internationalen Instanzen – ist es für Weiterbildungsexperten der UM5r eine Zeitfrage, bis dieser Referenzrahmen entsteht:

Das Credit-System, das wird noch kommen. Wir unsererseits, wir haben selbstverständlich (..) Es sollte das betrachtet werden, was nebenan passiert. Wir müssen in Verbindung mit unseren Nachbarn stehen, mit unseren Freunden, mit unserer Umgebung. Also es gab Europa, das den Bologna-Prozess und das LMD startete. Unsere Reform sollte in der Architektur des LMD inskribiert werden. Das ist eine sehr gute Sache. Auch da hat es nicht gefolgt (..) denn, um es zu (..) eine Verbindung, es gibt eine reduzierte Mobilität. Sie ist es nicht nur (..) weil es die Reform oder das LMD gibt, sondern, weil Europa seine Grenzen geschlossen hatte (...) Also aktuell, die Mobilität, es ist nicht wegen des Credit-Systems. Das wird kommen (IP 1.2, S. 2, Z.44ff).

Diese Angleichungs-Versuche des marokkanischen Hochschulsystems am Modell von Bologna sollten die Verspätungen auf den drei oben erwähnten Gebieten nachholen helfen. Mit der Etablierung von Anerkennungsmechanismen institutionalisiert die Universität Anrechnungsverfahren, die sog. Sur-Dossier-Behandlungen veranlasst haben sollen:

Die Tendenz ist, die Anerkennung (IP 1.2 nennt es VAE, wie in Frankreich die auf Hochschulniveau eingeführte Validierung von Errungenschaften der Erfahrung genannt wird: „Validation des Acquis de l'Expérience“, H.F.). Die Universität ist dabei, mit der Universität von Poitiers daran zu arbeiten (..) das IUT von Poitiers. Auf marokkanischer Seite gibt es keinen Gründungstext. Es ist der Grund, weshalb wir uns auf das IUT-Poitiers berufen, damit es uns sein Diplom vergibt in Erwartung einer marokkanischen Gesetzgebung. Das, in der Erwartung, eine Governance einer VAE auf marokkanischem Wege zu akquirieren! Es wird eine nationale Neuheit sein. Das andere durch den Staat geführte Projekt ist in Zusammenarbeit mit dem französischen CNAM aufgrund seiner Erfahrungen in den Weiterbildungen (IP 1.2, S. 4, Z. 133ff).

Die Institutionalisierung der Anerkennungsfähigkeit seitens der Universität geht (bis jetzt) über die Abwägung in Einzelfällen nicht hinaus. Sie wird nicht in einen Rahmen integriert (z.B. zweiter und dritter Bildungswege in Deutschland oder VAE in Frankreich). Der Institutionalisierungsprozess beruht auf dem Einbezug internationaler Expertise, aufgrund von Rahmenvereinbarungen und Partnerschaften mit internationalen Instanzen (vgl. Abschnitt 3.2.1). Auch weisen die Positionen der universitären Akteure demgegenüber kein einheitliches Bild auf. Anerkennungsverfahren auf Universitätsebene, bezogen auf dem

Bereich der Weiterbildung, bürden für Zugriffsmöglichkeiten auf die Zielgruppenbestimmung. Sie stellen einen Anlass zur Diversität des Weiterbildungsangebots dar.

Angelehungen an internationalen Modellen können ebenfalls unter Behalten der lokalen Eigenheiten erfolgen:

Es stimmt, dass auf der Ebene anderer Hochschuleinrichtungen es eine Angleichung (am Bologna-Prozess, H.F.) gab, nicht aber auf der unseren. Das System LMD ist nicht von Aktualität bei uns. Es gab eine neue Reform bei uns (in der Hochschuleinrichtung, H.F.), die versucht hat, auf diese Anforderungen zu antworten, indem sie ein Niveau L, ein Niveau MA und ein Niveau D vorschlägt. Unglücklicherweise ist es, glaube ich, nicht akzeptiert worden. Jedenfalls gibt es noch kein Offizielles Bulletin (amtliche Mitteilung, damit es Gesetzeskraft erlangt, H.F.), um zu wissen, woran man ist. Was vorgeschlagen wurde (..) meines Wissens, der letzte Paragraph ist rausgenommen worden. Da sagten wir, am Ende des dritten Jahres, wir vergäben ein Diplom gleich dem Bachelor, im fünften eines gleich dem Master. Ich glaube, es ist abgeschafft worden. Das Creditsystem ist nicht von Aktualität bei uns (IP 2.2, S. 1, Z. 5ff).

Die marokkanischen Hochschuleinrichtungen mit reguliertem Zugang wurden von der Einführung der LMD-Struktur ausgenommen. Wie in diesem Beispiel wurde ein in der Hochschuleinrichtung entwickelter Qualifikationsrahmen vorgeschlagen, der politisch nicht angenommen wurde. Die Verbindung zur Weiterbildung besteht hier darin, dass die Teilung in den Niveaus (LMD) als Weichenstellung fungiert. Sie dienen nämlich im Rahmen der Weiterbildung als Übergang, Passerelle bzw. als (Wieder-) Anknüpfungsmöglichkeit mit offiziellen Studiengängen bzw. als Möglichkeit von der beruflichen auf die akademische Laufbahn zu wechseln.

Ein Veränderungsbedarf, eine Übergangsphase und ein gesamter Entwicklungsplan

Dieses Konzept floss in die Analyse ein, um in den Daten verstreute Bestandteile zueinander zu verbinden. Mit dem Rückblick – die Institutionalisierung der universitären Weiterbildung als Bildungsauftrag öffentlicher Hochschulen in Marokko liegt jetzt schon zwei Dekaden zurück – wurde die Reform des Bildungswesens zu einer Zeit mit Veränderungen für die marokkanische Gesellschaft lanciert. Sie entsprang einem lokalen Bedarf an Überwindung eines Systems, das „seine Grenzen erreicht“ hatte:

Vor 2000, gab es also ein System, das in Gang war, mit seinen Qualitäten und Mängeln. Wenn Sie wollen, es hatte seine Grenzen erreicht. Es ist Zeit (..) es war also Zeit zu überlegen, eine Reform voranzutreiben. Es war die Zeit, wo das Hochschulgesetz 01.00 konzipiert wurde. Es gab einen Konsens darüber (..) Das ganze Land hatte versucht, durch die Anwendung dieser Reform (..) es gab das Parlament, es gab eine Kommission, die COSEF (Commission Spéciale Education-Formation, H.F.), die konstituiert wurde. Es gab eine

Charta. Es gab ein Gesetz, das im Konsens adoptiert wurde. Zum ersten Mal in der Geschichte Marokkos gab es ein Gesetz, das zum Hochschulwesen bestimmt war (IP 1.2, S. 1, Z. 3ff).

Alle wichtigen Akteure waren nach einer Restrukturierung der Hochschulbildung bestrebt. Die Reform wurde zentral orchestriert und erstrebte es, weite Gesellschaftskreise für das Reformprojekt zu gewinnen. Ebenso hatte sie Stationen durchzumachen, bis es zur Herbeiführung des Hochschulgesetzes 01.00 kam. Auf der politischen Ebene war das Jahr 1999/2000 durch die Ankündigung einer neuen Ära mit einer neuen Staatsführung charakterisiert. Die Neustrukturierung des Bildungssystems war Teil eines ganzheitlichen Entwicklungsplans erklärt. Für die Hochschulbildung verbindet sich diese Übergangsphase mit dem Aufkommen des Hochschulgesetzes einerseits und der Nationalcharta für Bildung und Erziehung für den Grundschul- und Berufsbildungsbereich andererseits (vgl. Abschnitt 3.1.1). Zu dieser Zeit assoziierte es die universitäre Welt mit dem Engagement in der Reform, bedeutende Spielräume in den Bereichen Autonomie und Finanzierung zu genießen. Diese Reformpolitik konstituiert den Hintergrund zur Institutionalisierung der Weiterbildung als Handlungsressource der Universitäten.

Die wissenschaftliche Weiterbildung, ein Aufgabenfeld mit bedeutenden Entfaltungschancen

Unter den wichtigsten Anknüpfungspunkten an globalen Modellen gilt die Auffassung von Weiterbildung als Aufgabenfeld mit Entfaltungschancen für die Universität in ihrem Organisationsfeld. Die Analyse des Datenmaterials verdeutlicht, wie die – interviewten – Weiterbildungsexperten die Annahme der Weiterbildung für eine Notwendigkeit halten:

Also über die Tatsache hinaus, dass wir uns daran angleichen, nur weil es andere Länder tun (...) Ich glaube, es gibt jetzt eine Nachfrage. Wie ist das Volumen dieser Nachfrage und ob es eine nachdrückliche ist, das könnte ich Ihnen nicht in besonderer Weise sagen. Aber ich glaube es besteht ein Bedarf (IP 1.1, S. 1, Z. 9ff).

Gegenüber Bedarfen von Professionellen an Weiterbildungen bringen verantwortliche Weiterbildungsakteur_innen verantwortungsvolle Antworten hervor. Sie können sich noch auf keine institutionalisierten Bräuche zur Wahrnehmung vom Bedarf an Weiterbildung beziehen. Die derzeitigen Schwächen bei der marktgerechten Erfassung von Bedarfen hindern nicht daran, die eigene Position auf diesem Markt zu verteidigen. Für den individuellen und organisationalen universitären Akteur ist die wissenschaftliche Weiterbildung eine Chance, professionellen und gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen:

Gut. Ich – meinerseits – denke (..) heutzutage (..) die Weiterbildung ist ein Hebel, der (..) nicht mehr bewiesen zu werden braucht. Ein sozialer Entwicklungshebel im Unternehmensniveau, das private wie das öffentliche. Ich würde eher sagen, im öffentlichen mehr als im privaten (IP 2.1, S. 1, Z. 3ff).

Mit dem Einbezug öffentlicher Unternehmen tritt die Organisation in den Vordergrund auf. An der Befriedigung ihrer Bedürfnisse ändert sich wenig, ob sie öffentlich oder privat ist. Dass eine Organisationsentwicklung, hier nämlich durch die Weiterbildung, „im öffentlichen mehr als im privaten“ benötigt wird, stimmt jedoch tendenziell mit der Erwartung überein, den öffentlichen Sektor genauso, wenn nicht besser, von Innovationen profitieren zu lassen. Mit seinen Verspätungen hat der öffentliche Sektor sich noch strengere „Küren“ zu verordnen. Durch die Weiterbildung eignen sich Individuen und Organisationen Entwicklungsstrategien an. Die Weiterbildung erringt damit die Möglichkeit, Effizienz und Kompetenzen zu steigern. Im professionellen – individuellen und organisationalen – Kontext wird sie zur Selbstverständlichkeit, die „nicht mehr bewiesen zu werden braucht“.

Die Relevanz des Weiterbildungsprodukts für interessierte Gruppen wird zur Voraussetzung für den Erfolg des Weiterbildungsauftrags an der staatlichen Universität:

Man weiß, dass sie ausgebildet sind und dass sie hierherkommen, um sich zu verbessern. Für jemanden, der aus der Erstausbildung kommt, der noch keine Arbeit gefunden hat (..) das zahle ich ganz und gar von meiner Tasche (..) Der Titel, ‚Weiterbildung‘ für Personen, die darauf noch nicht vorbereitet sind (..) Die Ziele – m.E. – werden nicht erreicht (IP 2.1, S. 3, Z. 95ff).

Die Weiterbildung tritt hier als Anknüpfung an der grundständigen Bildung und Ergänzung deren Bestandteile auf. Sie kann nur dann als solche gelten, wenn sie in Verbindung gebracht wird mit den Erwartungen der professionellen Praxis. Dieser Artikulation wird mehr Erfolg zuteil, wenn Hochschulen auf die Zielgruppenbestimmung in der Weiterbildung einwirken können. Es gilt demnächst zu zeigen, wie die Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung im marokkanischen Hochschulbereich bildungspolitisch sich gestaltet und sich organisational institutionalisiert.

5.1.2 Offizieller Diskurs und Bestand der Weiterbildung an der UM5r, welche (Ent-) Kopplung?

Die wissenschaftliche Weiterbildung zwischen offiziellem Diskurs und gesellschaftlichem Auftrag

Der Kontakt mit den alltäglichen Sachzwängen ist die Gelegenheit, das Verhältnis zwischen offizieller Anerkennung und praktischem Arbeitsrahmen der Weiterbildung auf Universitäts-

und Hochschuleinrichtungs-Ebene näher zu betrachten. Laut den engagierten Weiterbildner_innen werden Managementexpertisen benötigt, die den Institutionalisierung- und den Professionalisierungsprozess unterstützen. Die hier zugrunde liegenden Daten zeigen, wie die bildungspolitische Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch eine Diskrepanz zwischen offiziellem Diskurs und praktischer Erfahrung gekennzeichnet ist:

Na, eine neue Vision (..) das bestätigt sich in 10, 12 oder 15 Jahren (..) der Diskurs, der uns sagt: ‚Zurück zum Human Faktor! ‘ Also, nochmals hier, wir sind in einer langfristigen Strategie. Der Bedarf ist da. Ich glaube (..) es gibt da nichts zu beweisen (...) Heutzutage, jedes Unternehmen, das direkt oder indirekt von staatlichen Organisationen angenähert wurde für Zwecke der Weiterbildung (..) Damals (..) da gab es den OFPPT, welcher ein Stück süßes Gold erworben hat; der (dem, H.F.) eine Kostenerstattung gewährt hat (gewährt wurde, H.F.). Private Unternehmen haben ebenfalls danach getrachtet, Nutzen zu ziehen. Also gab es eine Beihilfe bis zu 80% (...) Das eben ist unser Problem. Also Gesetz oder nicht Gesetz (..) Also (..) die Unternehmen, denen man sich annähert, damit sie finanzieren oder Nutzen ziehen vom OFPPT (..) vom finanziellen Aspekt; die sagen: ‚Sehen Sie, (den Nutzen von der Steuer über Services des, H.F.) OFPPT, das wollen wir (..) das möchten wir gerne (...) Damit ist ein wichtiger Teil beiseitegeschoben. Noch ein weiterer defekter Mechanismus (IP 2.1, S. 1f, Z. 21ff).

Der seinerzeit die Hochschulreform begleitende Diskurs wirft nach geraumer Zeit mehr Fragen auf. „10, 12 oder 15 Jahre“ – und noch eher, wenn es länger ist – scheinen schon genug zu sein, damit sich eine „Vision“ bewahrheitet. Eine offene Bilanzierung deckt deshalb jede vermeintliche „langfristige Strategie“ auf. Selbst mit dem langen Zeitraum konnte der wissenschaftlichen Weiterbildung kein klarer Stand zuteilwerden. Ihrem Verankerungsprozess wirken zwar „heutzutage“ Lücken hemmend entgegen. Sie sind aber auf einem schon von Anfang an bestehenden „defekten Mechanismus“ zurückzuführen. Eine offizielle, jedoch aber praktisch ineffiziente Beauftragung genügt nicht. „Gesetz oder nicht Gesetz“, selbst mit der allgemeinen Formulierung im Gesetz als Bildungsauftrag universitärer Hochschuleinrichtungen, erfreut sich die Weiterbildung weder eines Status auf einem Markt, noch kann der Anspruch in Erfüllung gehen, die wissenschaftliche Weiterbildung dem Berufsbildungs-Regime unterzuordnen. Aufgrund der leistungsbezogenen Vergleichbarkeit soll für die Experten der Weiterbildung die wissenschaftliche Weiterbildung von den gleichen Privilegien, „vom finanziellen Aspekt“, Nutzen ziehen, wie es das offizielle staatliche Organ der Berufsbildung OFPPT tut. Obwohl sie in diesem Datensatz nur flüchtig insinuiert wird („da gab es den OFPPT, welcher (durch Genießen der staatlichen Subventionierung, er alleine, H.F.) ein Stück süßes Gold erworben hat“), stellt diese Vergünstigung den Hintergrund des Anspruchs universitärer Akteure dar, die öffentliche wissenschaftliche Weiterbildung entsprechende Support-Strukturen genießen zu lassen.

Den Daten zufolge ermangeln die Weiterbildner eine Berechtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Nutzen öffentlicher finanzieller Ressourcen, die die Bildungssteuer generiert:

I.: Wie stehen Sie zum Mangel an regelnden juristischen Texten für die Weiterbildung gegenüber?

IP 1.2: Zuallererst ein Mangel an Autonomie. Wir hängen immer noch vom Zentrum ab, der für uns Texte macht. Um das Gesetz zu ändern, braucht man einen dazu fähigen Minister, um Gebräuche und Sitten umzuwälzen. Ein Minister dazu fähig, der Berufsbildung zu sagen, dass sie nicht die einzig dazu berechnigte ist, von der Bildungssteuer Nutzen zu ziehen. Denn es gibt einen Organismus für Berufsbildung (OFPPT, H.F.), der diese Steuer kassiert. Ein Unternehmen, das bei mir Weiterbildung machen will, wird nicht den gleichen Profit haben wie mit einer Einrichtung der Berufsbildung. Denn alles, was Ermäßigung und Steuersenkung bedeutet, ist auf der einen Seite machbar und auf der anderen nicht. Also da auch ist eine finanzielle Manna. Wir benötigen einen Minister, der dazu fähig ist zu sagen: ‚Diesen Kuchen teilen wir! ‘ Wir auch machen Bildung (..) Berufsbildung. Ich wundere mich. Wenn wir einen Arzt ausbilden, ist das keine professionelle Bildung? Wenn ich Techniker oder Ingenieure ausbilde? Dann aber haben wir kein Recht darauf, von dieser Steuer Nutzen zu ziehen? Das bestraft uns (IP 1.2, S. 5, Z. 162ff).

Die wissenschaftliche Weiterbildung solle die gleichen Vergünstigungen genießen, die dem offiziellen staatlichen Berufsbildungsorgan (OFPPT) gewährt werden. Es gibt Anlass zur Verwunderung, wenn für die gleiche Weiterbildungsleistung die öffentliche Universität benachteiligt wird. Für den universitären Weiterbildungsakteur ist die wissenschaftliche Weiterbildung, gleich wie jeder offizielle Auftrag, der Einordnung in das finanzielle Berechnigungssystem bedürftig.³⁸ Im Falle der Universität könne der Nutzen aus der Steuerfinanzierung als Station angesehen werden. Denn, wie es in einem anderen Datensatz heißt:

zu einem Moment, werden wir selbst die Staatsdotierungen erleichtern können (IP 1.2, S. 6, Z. 191f):

Beschleunigte Liberalisierung und alternative Governance-Arrangements für die wissenschaftliche Weiterbildung

Neben der Diskrepanz zwischen offiziellem Diskurs und erlebter Benachteiligung zeigte die Datenanalyse den Bedarf an alternativen Arrangements zur Verwaltung der Weiterbildung. Für die universitären Weiterbildungsakteur_innen sollten der Universität mehr Zuständigkeiten beim Verwalten des Weiterbildungsbereichs delegiert werden. Sie sollten einem Partizipationsansatz folgen:

38. Unternehmen, die beim Nationalen Sozialversicherungsfonds (CNSS) angemeldet werden, unterliegen der Berufsbildungssteuer (TFP) bis zu 1,6% ihrer Lohn- und Gehaltsabrechnung (Fahssis 2015, S. 401).

Dieses Jahr (2016/7, H.F.) hatte man einige DUSS. Alles, was Weiterbildungen ist, es ist an der Spitze gelangt, aber ohne Absprache. Das bedeutet, ohne uns, die Verantwortlichen zu benachrichtigen, Personen wie ich (..) Wir standen vor vollendeten Tatsachen. Mit dem Jahresbeginn, na ja, die waren da (..) Masters (..) na, angepasste Zeit (berufsbegleitend, H.F.), die geschafft worden waren (..) kostenpflichtig (..) von unserer Universität! Also, unsere Universität hat vorgreifen wollen. Sie ist aber dabei, die Weiterbildung (..) die Weiterbildung ist massakriert worden im Hinblick auf der Qualität und im Hinblick dessen, wofür sie ursprünglich gedacht wurde (IP 2.1, S. 4, Z. 133ff).

Ein intervenierendes Führungsverhalten beeinflusst selbst Vorschläge von Weiterbildungsangeboten in der Hochschule, wenn zentrale Verwaltungen das Einsetzen von Weiterbildungen ohne Rücksprache mit den Gremien der Hochschuleinrichtung forcieren. Da lassen kontraproduktive Ergebnisse auf sich nicht lange warten. Die im Text oben nachgezeichnete Forcierung wirkte sich auf den Implementierungsprozess der Weiterbildung beeinträchtigend aus. Die Weiterbildung stellt nämlich eines der Instrumente des Paradigmenwechsels dar, den die Reform eigens erzielte, um die universitäre Welt zur Diversifizierung von finanziellen Ressourcen anzuregen. Der Interventionsstil widerspricht andererseits auch einem Gleichgewicht zwischen hastiger Begeisterung dafür und unüberlegter Verschlossenheit dagegen. Durch Kritik beider Stränge stellt der obige Datensatz für die Weiterbildung ausgewogene Erfolgsperspektiven in Aussicht, damit die Transition mehr Chancen hätte, genug „reflektiert“ zu werden:

Meiner Ansicht nach, ist es nicht eine Transition, die reflektiert wurde (IP 2.1, S. 4, Z. 117ff).

Dieser Schlussfolgerung zufolge, kommt deshalb selbst der Fusionsprozess beider Universitätsteile – seit 2014/5 für beide Universitäten in Rabat und Casablanca entschieden – mit mehr Undurchsichtigkeit für die Weiterbildung als übersichtlichem Nutzen:

„Die Universität (..) es gibt die Fusion, beide Universitäten (von Rabat, H.F.). Das ist eine gute Sache (..) Für mich, man sieht es nicht“ (IP 2.1, S. 3, Z. 84f).

Die Fusion an sich, als Instrument für mehr Sichtbarkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Konzentration von Ressourcen der Universität, ist eine Stärkung all ihrer (Bildungs-) Aufträge. „Das ist eine gute Sache“. „Man sieht es nicht“ für den Bereich der Weiterbildung, wenn keine Veränderungen nach mehreren Jahren eintreten. Ob der Vorschlag einer anderen Verwaltungsstruktur als die bestehende für die Weiterbildung eine Chance hätte, sich Platz zu verschaffen, hängt nicht nur von der Entscheidung einzelner Akteure ab:

Kann ich nur hoffen (..) ich glaube (...) Also heute, es besteht ein Bedarf an Reorganisation, an Strategie, an Kooperation. Wissen Sie, heutzutage, gäbe es keine Co-Konstruktion, so gäbe es nichts. Und das überall in der Welt (..) und in Marokko noch mehr. Warum funktioniert es anderswo? (IP 2.1, S. 7f, Z. 249ff).

Eine Co-Konstruktion fungiert (sollte) als Handlungs-Grundlage bei der Gestaltung der Weiterbildung. Mit anderen Worten verpasst ein zentralisierendes Entscheidungsmonopol der Hochschule die Chance, dass eigenentwickelte bzw. -gestaltete Handlungsfelder in der Weiterbildung auf dem Markt sich bewähren können. Da, wie an dieser Stelle, die interviewte Person den realen Bestand der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrer Hochschule berührt, wechselt sie mitten in ihrem Diskurs („*Wissen Sie*“) über Wünsche und Hoffnungen zum anklagenden Adressieren über. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist nämlich als ein zwar bildungspolitisch gerahmter, praktisch aber strukturellen Beeinträchtigungen ausgesetzter Bildungsauftrag. Um zu zeigen, dass ihre Vorschläge an Plausibilität nicht mangeln, vergleichen die Weiterbildungsakteur_innen sich zu anderen Erfahrungen. Und da entsprechen Experten nur einer Erwartungshaltung: Zum WAS, nämlich „*ein Bedarf an Reorganisation, an Strategie, an Kooperation*“, legen sie das WIE, nämlich auf Vertrauen basierte Absprache- und Co-Konstruktions-Praktiken nahe.

Die Reform erstrebte es, das Hochschulwesen stetig hin zum liberalen Modell zu steuern. Autonomie und Budgetierung werden zum Konvergenzpunkt sowohl im politischen als auch im universitären Diskurs zur Auseinandersetzung mit Governancemodi im Hochschulbereich. Hier wehren sich universitäre Akteure dagegen, zwei Systeme zu paaren, ohne angemessen darauf vorbereitet zu werden:

Na, ich glaube, diese Liberalisierung, worüber geredet wird (..) wirklich, seit einiger Zeit suchen Ministerium und Universität nach Autonomie. Und jetzt, glaubt man, dass diese Liberalisierung uns diese Autonomie vergeben wird. Ich glaube, wir werden ein bisschen zu schnell. D.h., dass die Liberalisierung eine Sache ist und die Autonomisierung eine andere. Wir können in einem gemischten Modell sein, d.h. da ist die Universität unter der Vormundschaft des Staates, aber ihr werden alle erforderlichen Befugnisse zuteil, damit sie für sich selbst ihre Budgets verwaltet und sich externe beschafft (IP 1.1, S. 1, Z. 17ff).

Aktive Weiterbildungsakteur_innen der Universität lehnen es ab, sich in die Reform zu engagieren und unter den gleichen Bedingungen zentralisierenden Führung- und Leitungshandelns weiter getrieben zu werden. Die Rolle des universitären Akteurs soll für sie nicht auf Vollstreckung reduziert werden. Auf der anderen Seite handelt es sich um einen unübersichtlichen Übergang. Zwar willigen sie ein, dass die universitäre Welt auch Finanzierungsmittel außer der staatlichen zu beschaffen hat. Besonders wären dafür Aufträge gleich wie die Weiterbildung geeignet. Sie problematisieren demgegenüber eine lähmende Kontrolle seitens der Politik über Ausgaben / Einnahmen der Universität, wozu auch (besonders) die der Weiterbildung zählen. Sie veranschaulichen, wie ein hierarchisches Modell alleine auf Grenzen stößt. Ein anderes („*gemischtes*“) Modell knüpft an alternativen Governancemodi zur Koordinierung des hochschulischen Handlungsfeldes im Allgemeinen und der Weiterbildung an der Universität im Besonderen. Eine „*extreme*“ Qualität der

zentralisierenden Führungsmethode schließt sich nicht nur auf die finanzielle Kontrolle aus, sondern sie dehnt sich auch auf eine Konditionierung aus:

Bedauerlicherweise stehen wir zwischen zwei Modellen völlig im Widerspruch mit dem Management. Einerseits der Staat, der verwaltet und deshalb sind die Ausgaben durch ihn extrem kontrolliert. Auf der anderen Seite – ich würde sagen – man (..) – Nein, nicht dass wir gepresst sind. Wie soll ich das nur sagen? (...) Man gibt uns zu verstehen, dass es die Lösung ist. Eine (öffentliche, H.F.) Universität sollte jedoch sich nicht darauf beschränken, Gelder nur von den Studierenden zu kassieren. Das ist ein Modell. Es könnten Fondsteile von den Studierenden kommen. Es sollten aber auch andere Budgets aus der Verbindung mit der Universitäts- (..) aus dem Ökosystem der Universität kommen. Ich glaube, man hat dieses Ökosystem vernachlässigt. Die heutige Universität, solange sie unter der Vormundschaft des Staates ist, ich glaube nicht, dass wir die Mechanismen und Prozesse besitzen, um unser eigenes Geld zu verwalten, auch wenn es von den Studierenden kommt. D.h., die private Universität, die ist aufgebaut gleich wie ein Unternehmen. Die öffentliche Universität bleibt weiter ein staatlicher Organismus. Das Finanzministerium verwaltet weiter unser Geld usw. Deshalb glaube ich, dass wir zu schnell werden in der Richtung der Liberalisierung, und dass es andere Modelle gibt, die noch nicht experimentiert wurden (IP 1.1, S. 1f, Z. 25ff).

Mit der („ein bisschen zu schnell (-en)“) Liberalisierungspolitik, ohne darauf vorbereitet zu sein, wird die universitäre Welt auf die eigenen Ressourcen angewiesen. Denn ihr Auftritt auf dem akademischen Weiterbildungsmarkt verleiht ihr die Eigenschaft eines Konkurrierenden. Mit dem beschleunigten Übergang gehen die auferlegte Liberalisierung und die erwünschte Autonomisierung im Hochschulwesen immer auseinander. Der Liberalisierungsprozess in der marokkanischen Hochschullandschaft schreitet voran. Die Textstelle kontrastiert diesen Übergang mit dem anfangs antithetisch formulierten „wir werden ein bisschen zu schnell“ zum nüchternen abschließenden „dass wir zu schnell werden in der Richtung der Liberalisierung“. Die Daten lassen die Vermutung zu, dass eine zu schnelle Einführung des kostenpflichtigen Modells weder begründet noch studiert vorkommt. Eine auferlegte „Lösung“ tarieren Expert_innen mit dem Hinweis auf alternative Modelle aus, die „noch nicht experimentiert wurden“.

Das Hochschulgesetz 01.00 hat in seinen allgemeinen Formulierungen über Aufgaben, Arbeitsmechanismen und Regelung der Weiterbildung abstrahiert. Die Geschäftsordnung der Weiterbildung an der UM5r und die interministerielle Vereinbarung von 2016 (vgl. Fußnote 19) bleiben deshalb der einzige rechtliche Hinweis für Organisation der Weiterbildung auf der UM5r-Ebene. Grundsätzlich unterliegt sie hier keiner Vereinheitlichung im Management-Modus. Die Geschäftsordnung hat auf die Form des Amtes (fr. bureau) verwiesen. Den einzelnen Hochschulen ist diese Option deshalb eine Orientierung:

Zum Beispiel (..) der damit (Weiterbildung, H.F.) beauftragte Ausschuss ist ein Dienstleistungsausschuss. Das ist kein – sagen wir – permanenter Ausschuss gleich der pädagogischen oder wissenschaftlichen Kommission bei uns (IP 2.2, S. 3, Z. 113ff).

Für das Management der Weiterbildung berufen sich die Hochschuleinrichtungen auf ad hoc etablierte Dienstleistungsausschüsse unter Leitung des Hochschulleiters. Mit der organisationalen Institutionalisierung des Weiterbildungsservices gleichen sie sich an der Geschäftsordnung der Universität an. Kontrolle und Koordinierung der Weiterbildungsaktivitäten liegen in der Entscheidungsbefugnis des Vize-Präsidenten der Universität. Dafür unterliegt die Zusammenarbeit mit dem Umfeld von Hochschulen weniger standardisierten Regelungen im Bereich der Weiterbildung:

Die Nachfrage kommt von den Experten, die wirklich diesen Bedarf haben. Sie kommt nicht von da oben! Natürlich könnten wir uns zusammenschließen (..) es ist ein sehr, sehr, sehr großes Problem, es hängt nicht von einer einzigen Person ab, es hängt von der Hochschuleinrichtung, von Sektoren des Bereichs (Ä.v.m.), die öffentlichen, die privaten usw. und alle haben sich an den gleichen Tisch zu setzen, na ja um (..) über die Art und Weise der Verwaltung von Weiterbildung zu diskutieren. Sagen wir mal (..) wir haben (..) keine, ich würde mal sagen, Verpflichtung. Es sei denn eine ethische Pflicht (..) aber wir schulden niemandem Rechenschaft, wenn Sie wollen auf der rechtlichen Seite. Natürlich haben wir eine gesellschaftliche Verantwortung. Auf anderen Ebenen gibt es das nicht. Also wir könnten (..) rentabel sein oder auch nicht. Niemand macht die Bemerkung. Natürlich versuchen wir, auf dem Niveau zu sein. Wir wissen, dass es eine sehr wichtige Frage ist (..) aber die Dinge fangen an, überall sich zu rühren, die Berufsvertretung, wir selber, na ja die Universität usw. Vielleicht bringt es was mit (...) Das benötigt aber eine Organisation. Das benötigt ein Budget. Das benötigt eine Finanzierung. Das eben kann man nicht alleine machen. Schon die Erstausbildung kostet uns wirklich sehr teuer und wir leiden schon an einem Mangel an Lehrenden. Also die Zukunft scheint nicht (..) sehr schön in dieser Richtung (IP 2.2, S. 3f, Z. 127ff).

Die Weiterbildungsaktivität richtet sich grundsätzlich an den Prinzipien eines freien Marktes aus. Dass die Hochschulen einem der Hauptprinzipien entsprechen bei Angebot und Nachfrage, nämlich nachfrageorientiert zu handeln, ruft bei ihren Akteuren Befriedigung hervor. Sie aber erwägen für die wissenschaftliche Weiterbildung auch einen verhandlungs- bzw. netzwerkorientierten Marktzugang. Eine Handlungskoordination zu institutionalisieren, soll vor (Ausschluss- bzw. Monopol-) Problemen hüten und alle relevanten Akteure des Feldes zusammenbringen. Diese Handlungsform schließt ebenfalls eine (hierarchische) Kontroll-, Koordinierungs- und Steuerungsinstanz mit ein („Das benötigt aber eine Organisation. Das benötigt ein Budget. Das benötigt eine Finanzierung. Das eben kann man nicht alleine machen“). Dem obigen Interviewausschnitt entsprechend, obliegt es ihr, eine ganzheitliche Organisation, d.h. Regulierung des Weiterbildungsbereichs einzuleiten und v.a. nachhaltig zu sichern, nachdem sie co-konstruiert wird. Aufwendige verstreute Bemühungen individueller Akteure bzw. einzelner Hochschulen in der Weiterbildung

kommen dann unter einem Dach zusammen. Verwaltungsmitarbeitenden problematisieren die Verwaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger auf dem Niveau der eigenen Hochschuleinrichtung alleine. Die Etablierung von Verwaltungseinheiten, die untereinander kooperieren, bleibt jedoch erst zu erringen. Diese Struktur würde von einem Willen dazu abhängen. Denn (Politischer) Wille und Einstellung darauf werden einem Zusammentun Sinn bereiten, „*sich an den gleichen Tisch zu setzen*“. Sie befähigen folgendermaßen zu Verhandlungen, z.B. in Form einer „*Diskussion über die Art und Weise der Verwaltung von Weiterbildung*“. Der Reorganisationsprozess fußt auf effizientere Entscheidungen, um Lösungsversuche nahezulegen für das „*sehr, sehr, sehr große Problem*“ der Nicht-Koordinierung. Der Reorganisations- ist vom Abstimmungsprozess in Rücksprache mit den relevanten Interessierten nicht zu trennen. Denn „*alle haben ... über die Art und Weise der Verwaltung von Weiterbildung zu diskutieren*“.

Führungs- und Leitungshandeln wissenschaftlicher Weiterbildung an der UM5r und Auswirkung auf deren Etablierungs- und Entfaltungschancen

Welche Veränderungen die Reform auf Finanzierung und Autonomie im Allgemeinen und welche Folgen es auf Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung im Besonderen bewirkt hatte, nimmt, in den hier analysierten Daten, die wissenschaftliche Weiterbildung von der allgemeinen Regel in der Verwaltung öffentlicher Dienste nicht aus:

Auf dem Feld der Autonomie, wir haben keine Autonomie. Es gibt vielleicht eine pädagogische Autonomie. Wir haben die Möglichkeit, einen Studiengang zur Akkreditierung vorzustellen. Ist er gut bearbeitet, dann wird er akkreditiert. Aber es gibt keine Autonomie, denn das Universitätsbudget hängt völlig von der Staatsdotierung ab. Also es gibt immerhin eine Politik (..) ich gebe dir Geld, eine Politik muss dann befolgt werden. Diese für lange Zeit erwünschte Autonomie in der Verwaltung, finanziell usw. die haben wir nicht. Ich spreche über die Niveaus der Kontrolle. Die marokkanische Universität hat keine aposteriorische Kontrolle, d.h. Kontrollen sind apriorisch. Ich als Buchhalter, Anweisungsbefugter oder stellvertretender Verfasser kann nicht einmal ein Budget engagieren und rechenschaftspflichtig sein nach oder am Ende der Übung. Jedes Mal, wenn ich etwas engagieren (unternehmen, H.F.) möchte (..) es gibt immer eine Etappe, wo der (staatliche, H.F.) Kontrolleur intervenieren muss. Also selbst die finanzielle Kontrolle, wir haben nicht die Möglichkeit, eine aposteriorische Kontrolle zu haben, d.h. Sie geben mir eine Dotierung und die Rechenschaft das ist danach. Wir aber, wir engagieren und bei jedem Schritt gibt es eine Kontrolle, und bei jedem Schritt gibt es eine Kontrolle (IP 1.2, S. 3, Z. 84ff).

Die Weiterbildungsaktivität ist eine Praxis im öffentlichen hochschulischen Bildungsbereich, der ganz von der staatlichen Dotierung abhängig ist, über keine Budgethoheit verfügt und dessen Finanzen mehrstufigen Kontrollen unterliegen. Die im Gesetz erklärte Autonomie kennzeichnet in der Praxis, mehr eine vereitelnde Einschränkung als eine erlebte

Ermächtigung. Besonderen Einfluss auf der wissenschaftlichen Weiterbildung erlebt eine universitäre Welt bei der Übernahme von Initiativen „*wenn (sie) etwas engagieren (unternehmen) möchte*“. Mit dem erklärten Anspruch auf eine emanzipiertere und doch rechenschaftspflichtige Handlungsfähigkeit, zeigt die obige Interviewstelle die Abwesenheit von Autonomie an, die in diesem Ausschnitt nachdrücklich verneint wird. Die Interviewperson bezweifelt selbst eine pädagogische Selbständigkeit („*vielleicht*“). Damit kommt eine allgegenwärtige staatliche Kontrolle in der Verwaltung finanzieller Ressourcen ins Visier der Kritik. Die Auffassung von Autonomie schränkt sich in dieser Hinsicht auf die finanzielle Enge ein, in der sich öffentliche Hochschulen befinden. Hochschulleiter werden nämlich stärker an den Leistungen gemessen und sehen sich weniger in der Lage, ihr Interesse an der Entwicklung des Weiterbildungsgebiets in der Hochschule zu priorisieren (vgl. Abschnitt 2.1.1). Auch (er, IP 1.2, in seiner Qualität als) ein Institutionsleiter und Vertreter der Position eines Verwaltungsmitarbeitenden, leidet am Mangel an Autonomie („*Auf dem Feld der Autonomie, wir haben keine Autonomie*“). Er hat mit der – akzentuierten – strengen Kontrolle sich abzufinden in einer gleichzeitig pflichtbewussten Sorge dafür, dem Machtgefälle solle keine Beeinträchtigung widerfahren: „*Also es gibt immerhin eine Politik (..) ich gebe dir Geld, eine Politik muss dann befolgt werden*“.

Das Hochschulgesetz 01.00 regt zur Diversifizierung von Ressourcen an. Die Weiterbildung ist eben ein Weg dazu. Trotzdem

es erwähnt es (Diversität finanzieller Ressourcen im Hochschulgesetz, H.F.), aber es gibt einen Unterschied zwischen erwähnen und begleiten, um diese Mechanismen aufzustellen. Und es gibt die dritte Komponente, die dann so aussieht, dass du von heute auf morgen schließt und sagst: ‚Helft euch selbst!‘ (..) – Nein, das ist keine Sache von Gesetzen. Es sind nicht die Gesetze, die (..) sondern wie, sie anzuwenden. Wenn es ein Gesetz gibt, das uns sagt, dass ihr die Autonomie habt, dass wir aber nicht wissen, wie wir diese Autonomie umsetzen. Man hat uns nicht in Richtung Autonomie geholfen (..) Man hat uns nicht in Richtung Autonomie geholfen. Man drängt uns nach Liberalisierung. Ich glaube, es ist noch alles zu tun in diese Richtung und nicht bei der Suche nach Gesetzen. Denn Gesetze, die keine Anwendung finden, die gibt es (..) und ich glaube, es gibt zu viele (..) es gibt genug Gesetze, um zu tun, was man tun will. Nun, es gibt Modelle (..) es gibt Modelle. Und ich glaube nicht, dass es nur zwei Modelle gibt: die Universität unter staatlicher Vormundschaft zu 100% oder die Universität zu 100% außerhalb der staatlichen Budgetierung (IP 1.1, S. 2, Z. 44ff).

Bestehende Gesetze, die keinen bzw. schweren Weg zur Umsetzung finden, deuten auf eine Entkopplung hin zwischen Gesetzestexten und Garantien deren Anwendung. Das Management eines Übergangs benötigt Begleitungsmaßnahmen, die bildungspolitisch institutionalisiert sind und den Professionalisierungsprozess der Weiterbildung unterstützen. Und hier begnügen sich Expert_innen nicht mit dem Hinweis auf Schwächen, sondern sie schlagen auch Handlungsmodelle vor. Die Erfahrung legt jedoch nahe, dass die Fähigkeit,

Gelder von außerhalb zu besorgen und angemessen einzusetzen, eine experte professionelle Handlung ist, die begleitet und gelernt zu werden braucht. Einmal diese Qualifikations- und Kompetenzstrukturen in der Hochschule etabliert, sollen sie Handlungsspielräume (Autonomie) genießen. Im entgegengesetzten Falle – d.h. bei der „*dritten Komponente*“ – nützen Standardisierungen (Gesetzestexte) weniger der Autonomie und damit der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In Entwicklungsländern wird die Rede über die Schwerfälligkeit der Verwaltung wenig überraschen. Am wenigsten überraschend ist es noch in einem öffentlichen Dienst. Im Falle der Weiterbildung an der UM5r berichten Dozenten und Verwaltungsmitarbeitende einvernehmlich darüber in fast den gleichen Worten, wie langwierig, schwerfällig und störend sich tradierte Praktiken auf die Verwaltung öffentlicher Dienste auswirken:

Und die interne Verwaltungskompetenz (..) das ist die Länge! (IP 2.1, S. 7, Z. 229f).

Und diese Verwaltungslänge stört. Manchmal (..) wir sehen vor, Materialien für einen Studierenden oder für eine Gruppe von Studierenden anzuschaffen, und das Material kommt erst dann an, nachdem der Studierende abgegangen ist (IP 1.2, S. 3, Z. 99ff).

Wir können nicht diese Personen da konkurrieren mit den Mitteln der Universität und der Länge in der Verwaltung (IP 1.1, S. 4, Z. 166f).

Mit der Machtlosigkeit selbst aktiver und befugter Weiterbildungsakteure befinden sich zentralisierende Führungsmethoden und durch Langsamkeit gekennzeichnete Verwaltungspraktiken in einem Implikationsverhältnis. Diese Verwobenheit – hier als Fokuspunkt einvernehmlich akzentuiert – verhindert die Reaktionsfähigkeit der Universität sowohl gegenüber inneren wie auch äußeren Erwartungen. Sie versperrt dem Weiterbildungsprodukt Aussichten, das Organisationsfeld durch Öffnung auf andere Modelle besser zu bedienen. Dieses Beisammensein ist „*Manchmal*“ – d.h. auch bei wichtigen Entscheidungen – die Quelle von Ineffizienz im öffentlichen Dienst. Die Länge im Management von Weiterbildung zu problematisieren, nimmt unterschiedliche Formen an. Es kommt durch den Vergleich zwischen dem investierten Aufwand und der hochschulintern nachzuholenden Kompetenzförderung. Es adressieren andererseits Weiterbildungsakteure in der Aussicht, die Effizienz des öffentlichen Sektors zu steigern und Praktiken nicht-rationalen Umgangs auszuräumen.

5.1.3 Gesellschaftlich wachsender Bedarf an diversen Weiterbildungsformen

In diesem dritten Abschnitt wird versucht zu zeigen, wie die Stelle der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Institutionen in der modernen marokkanischen Gesellschaft laut den vorliegenden Daten immer an Bedeutung gewinnt. Die wissenschaftliche Weiterbildung übernimmt hier eine relevante Rolle in einer auf praktische wissenschaftliche Beiträge angewiesenen Gesellschaft. Der Hochschulraum erlebt zunehmend eine Öffnung auf – nunmehr ausdifferenzierte – verschiedene Lerner-Gruppen und wird verstärkt zum Ort lebenslangen Lernens betont.

Plurale Aufgaben der Weiterbildung in einer darauf angewiesenen Gesellschaft

Die wissenschaftliche Weiterbildung erlebt eine Zugehörigkeit zu zwei Handlungssystemen. Einerseits zählt sie als Leistung des wissenschaftlichen Systems zum öffentlichen Nutzen. Andererseits weist sie Zugehörigkeit zum wirtschaftlichen System auf als kostenpflichtiger Service, der für einen freien Markt bestimmt ist. Hier suchen sich die universitären Weiterbildungsakteure Durchsetzungsfähigkeiten anzueignen. Dabei fehlt es ihnen weniger an wissenschaftlicher Kompetenz und noch am wenigsten an Überzeugung von der Notwendigkeit weiterer professioneller Qualifizierung. Auf der Ebene des Diskurses tritt diese Gegenüberstellung eindeutig in den Vordergrund:

Es ist unvorstellbar (...) wir wissen, dass in der Bildung bei uns (Ä.v.m.) im Besonderen, dass die Kenntnisse mit der Zeit sich abnutzen. 5, 6 Jahre, alles, was Sie wissen ist verloren (...) Hinzu kommt, dass es eine Explosion wissenschaftlicher Kenntnisse gibt (...) d.h. die Weiterbildung ist obligatorisch (...) die Weiterbildung ist obligatorisch, sonst sind Sie verloren. Das sind wir bewusst (IP 2.2, S. 4, Z. 144ff).

Die Beteiligung der öffentlichen Universität am Weiterbildungsmarkt differenziert sich durch wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen zum Decken von Bedürfnissen an Innovation und Entwicklung in der professionellen beruflichen Praxis. Sie lässt sich durch die Überzeugung leiten, das öffentliche universitäre Weiterbildungsangebot wird durch Rechtmäßigkeit zum Bedienen dieser Erwartungen gekennzeichnet. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt dann eine Nachhol- und Präventionsfunktion zu. Denn das allgemeine Ausbildungssystem hilft zwar beim Erwerb von Basiskompetenzen. Die gilt es, mit dem Einstieg in die Praxiswelt weiterzuentwickeln. Prioritäten auf dem Arbeitsmarkt unterliegen nachhaltig Veränderungen. Mit ihrer Aufmerksamkeit darauf, vermitteln die universitären Weiterbildungsexperten ihre Fähigkeit, durch Weiterbildungsprodukte Prozesse zur Kompetenzförderung begleiten und Anpassungsfähigkeiten (von Professionellen) an den permanenten Veränderungen aktualisieren zu können. Eine „bewusste“ kollektive („wir“) Haltung setzt beides voraus: Sich

in einer Überzeugungsarbeit im Vorfeld der Handlung zu investieren und neue Arbeitsbereiche professionell zu erschließen.

Qualifizierung des Personals von Organisationen durch Weiterbildungsmaßnahmen, darunter selber auch jenes der Organisation Universität bzw. das Weiterbildungspersonal, ist nur eine der facettenreichen Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung:

Man sollte – und da kehre ich zur Frage zurück – man hatte eine Reform angesetzt, eine neue Reform. Es gab Lehrende, die keinen Platz in der neuen Architektur (LMD, H.F.) fanden. Man sollte auf die Weiterbildung aufsetzen, um die neuen Kompetenzen zu erwerben. Das eben ist das Problem. Wenn ich sage, dass die Reform nicht durch die Budgets begleitet wurde, sie ist auch nicht durch eine Sensibilisierung der Lehrenden begleitet worden. Sie sind die lebendige Kraft jeder Reform. Wären sie nicht einbezogen, würden sie nicht ihre Füße in die Rolltreppe tun, wird diese nicht funktionieren (IP 1.2, S. 1f, Z. 33ff).

Organisationsinterne Weiterbildungsmaßnahmen sind kontextbedingt (vgl. Abschnitt 2.1.2). Da kommt der Weiterbildung eine integrative Funktion zu. Für ihre Eigenschaft als Bildungsauftrag öffentlicher Hochschuleinrichtungen gilt jedoch die (Weiter-) Qualifizierung der inneren Front als eine der wichtigen Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung. Dennoch eröffnet es diese Dimension, andere Facetten dieses Bedarfs zu erwägen, sowohl innerhalb wie auch (besonders) außerhalb der Institution. Der Einsatz von Weiterbildungen entspricht einer präventiven Funktion.

Wenn sich der Bedarf an technologischer Innovation auf alle Bereiche der Wissenschaft erstreckt, ist dieser Bedarf im Bereich der ICT umso größer. Die erlebte Nachfrage nach fachlicher Weiterbildung im digitalen Bereich bringen Weiterbildungsverantwortliche der Universität einerseits in Übereinstimmung mit einem allgemeinen gesellschaftlichen Bedarf an wissenschaftlichem und technologischem Wissen. Andererseits sollen für sie auch fachliche Nachfragen nach Kompetenzsteigerung im Digitalen selber berücksichtigt und bedient werden:

Jedenfalls im Bereich – ich verallgemeinere nicht – in der Disziplin unserer Hochschuleinrichtung (Technologiebereich, H.F.), es ist ein Bereich, der schnell sich entwickelt. Also, die Weiterbildung (..) ihr Ziel, ich würde sagen, im sozialen Milieu, ist es, ein Update zu tun für Kompetenzen von Personen, die beschäftigt sind oder die wollen (..) die andere Bestrebungen haben (IP 1.1, S. 1, Z. 5ff).

Mit ihren nüchternen Antworten („ich verallgemeinere nicht“) setzen die Weiterbildner der Universität darauf, anspruchsvollen Nachfragen in einem Technologie-Gebiet, „der schnell sich entwickelt“, gerecht zu werden. Sie setzen sich die Forderung, die Fähigkeit der Hochschulen zu fördern und gezielt auf die Anfragen der Interessengruppen zu reagieren.

Die Weiterbildung stellt für die Universität eine Chance dar, wissenschaftliche Beiträge in den Dienst gesellschaftlicher und professioneller Erwartungen zu stellen. Hochschulen können jedoch auch verfehlen, darauf angemessen zu reagieren:

Gut, wenn ich es wiederaufnehme (..) den Weg, den ich persönlich gemacht habe in meiner bescheidenen Erfahrung, da gab es ein Anfangsstadium der Weiterbildung auf UM5r-Ebene; in unserer Hochschuleinrichtung. Wir hatten mit 2, 3 Bildungsangeboten im Niveau DUSS (universitäres spezialisiertes Hochschuldiplom, H.F.) gestartet, es war an das Recht, die Anwälte usw. orientiert. Durch und durch gab es das Management. Danach (..) hat die Universität anregen wollen (..) na ja, man hatte verstanden, dass es einen wirklichen Bedarf gab. Es hatte eine tolle Nachfrage gegeben. Wir schafften es nicht, alle zu befriedigen, denn die Personen kamen. Und auf einmal, gab es nicht das, was sie wollten (IP 2.1, S. 2, Z. 60ff).

Rückschläge sind dann hauptsächlich auf eine Governance der wissenschaftlichen Weiterbildung zurückzuführen, die in der Hochschule an strategischem Management mangelt. Die in der Weiterbildung Tätigen hatten die ersten Weiterbildungsangebote der Hochschule progressiv auf den Markt gebracht. Nach deren erfolgreichen Umsetzung wollte die Universität den Rhythmus beschleunigen. Der Ansatz einer quantitativen Reaktion auf der („tollen“) Nachfrage mit einer (Produktions-) Erhöhung kam auf Kosten des qualitativen Werts der Angebote. Außer dass es eine Überbelastung des Weiterbildungspersonals bewirkt, entspricht das Angebot nicht den Erwartungen der Nachfragenden. Im Rückblick verbindet die Interviewperson hier diesen Fehlschlag mit einem hastigen Einstieg ins Weiterbildungsgebiet. Sie bestreitet es, dass bei den pluralen Aufgaben der Weiterbildung die Hochschule sich nicht durch eine Prioritäten-Setzung hatte leiten lassen. Dies zeigt, wie die Universität mit großen Veränderungen zurechtkommen muss, um von der Weiterbildung eine Investition in der Wissenschaft zu machen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Anlass zur Investition in der Wissenschaft

Die universitären Akteure bringen die Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung im gesellschaftlichen marokkanischen Kontext in Zusammenhang mit dem Aufholen von Verspätungen. In ihren Ausführungen kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung aber auch die Funktion zu, gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und Innovationsförderung zu begleiten. Hier unterliegt der digitale Bereich Entwicklungsdynamiken und macht deshalb auf Universitätsebene den Gegenstand von Innovation aus:

I.: Man spricht von einer digitalen Kluft, in der das Land hinterherhinkt im Bereich der ICT. Haben die installierten Strukturen an der UM5r die Erwartungen getroffen?

IP 1.1: Auf jeden Fall, ich glaube, für die UM5r, ich würde sagen (..) ich weiß nicht, ob sie die meist fortgeschrittene ist, sicherlich aber ist sie nicht die meist verspätete (im ICT-Bereich, H.F.). Nun es gibt Aktiv- (..) ich möchte sagen, der Vorteil der digitalen Kluft, oder sagen wir mal der Nachteil – sie hat mehrere Nachteile. Wenn es eine Kluft gibt, es ist sicherlich störend. Aber wenn sie da ist, der Vorteil dann – im Extremfall – man kann schnell, ich würde sagen, die Verspätung nachholen, wenn man Mitteln und Kompetenzen einsetzt. Das sind schnell nachzuholende Verspätungen. Ich möchte sagen, nur als Beispiel, in Europa, um von der, ich würde sagen, die Kommunikationsnetze um von der 3G zur 4G zu übergehen, das hat 10 Jahre beansprucht. Bei uns hier in Marokko, wir waren nicht länger als 5 Jahre, bis die 4G kam. Das war (..) d.h. tatsächlich, außerhalb des Digitalen zu sein, das ist unmöglich, aber die Verspätungen dieses Digitalen nachzuholen, das ist machbar. Und ich glaube, dass die UM5r – wie es der Fall ist für andere Universitäten in Marokko – (..) ich spreche bspw. über die Universität KADI AYYAD in Marrakech oder IBN ZOHR in Agadir, die sind auf dem Weg zur Digitalisierung, wenn man es so nennen darf (IP 1.1, S. 2, Z. 60ff).

Aktive Weiterbildner idealisieren nicht die Position der Universität, wenn sie sie als *die Stelle* darstellen, wo Expertise nachgefragt werden soll. Sie gelte als Initiatorin von Innovationen und ihre Akteure bewährten sich als Vertrauenspartner beim Übergang zu neuen technologischen Anwendungen. Die Universität hat ad-hoc-Strukturen erstellt, damit ihr Erst- und Weiterbildungsangebot durch diesen wissenschaftlichen Vorsprung profiliert werden kann. In dieser Passage wird nicht die dichotomische Frage der Implementierung sozial und wirtschaftlich adaptierter Technologien in Frage gestellt (vgl. Abschnitt 2.2.1). Für Erwerb und erfolgreiche Implementierung neuer Technologien, positionieren sich die marokkanischen Universitäten in einer mittleren Stelle. Sie sind vielleicht nicht „*die meist fortgeschrittenen, sicherlich [sind sie] aber nicht die meist verspäteten*“ Akteure. Eine der Erfolgsbedingungen, um Verspätungen nachholen und Vorsprünge realisieren zu können, besteht laut dem obigen Interviewausschnitt im Einsatz von „*Mitteln*“ und „*Kompetenzen*“. Andere Formen von Investitionen in die Wissenschaft über Weiterbildungen spiegeln Erfahrungen der Universität mit Organisationen der Fachgesellschaft und Unternehmen wider. Durch relevante Investitionen unternehmen diese Letzteren engere Arbeitsbeziehungen zu den Labors der Hochschule und/oder finanzieren selber Weiterbildungen (DU/CU):

Es gibt viele Dozenten, die mit ihnen arbeiten. Das aber ist weniger als mit der Zivilgesellschaft. Nehmen wir (Beispiel einer lokalen Fachgesellschaft, H.F.). Die Zusammenarbeit, die sie mit den Laboratorien haben, das sind viele Sachen, das ist viel Geld. (Eine andere Gesellschaft, H.F.) das Gleiche (IP 2.2, S. 5, Z. 183ff).

Weiterbildungsangebote werden in Kooperation zwischen Hochschule und professionellen Einrichtungen der Praxis aufgebaut. Sie fokussieren technische/technologische Innovationen. In diesem Ausschnitt hinterlassen die Ausführungen der Interviewperson einen anklagenden Nachklang. Den vorliegenden Deutungen zufolge, entspringt die

Benachteiligung den nicht ausgeglichenen Nutzungsbedingungen zwischen Anbieter und Nutznießer. Trotzdem trägt die Weiterbildung zur fortlaufenden Technologisierung von Wissenschaftsbranchen bei. Sie beteiligt sich ebenfalls an der Anpassung von Hochschuleinrichtungen daran, Umwandlungsprozesse zu erfassen und Übergänge durch konsequenten Input zu begleiten bzw. neue Lernkulturen in den Bildungseinrichtungen herbeizuführen. Dem Interviewausschnitt wäre andererseits auch abzulesen, wie die Weiterbildung an der Qualifizierung von wissenschaftlichem Wissen, an der Fundierung der Beratungskultur gegenüber der Universität und an der Verfeinerung der Aufgabe einer Wissenschaft im Dienst der Gemeinschaft partizipiert. Der Return entspricht jedoch (noch) nicht den Erwartungen.

Öffnung des Hochschulraums als Ort zum Lernen fürs Leben durch die wissenschaftliche Weiterbildung

Bei einer insgesamt von der französischen/frankophonen Kultur (noch) imprägnierten marokkanischen Expertenwelt bzw. in einem durch lokal geprägtes kulturelles Vermögen gekennzeichneten Marokko machen sich Befunde deutschsprachiger bzw. angelsächsischer Fachliteratur zur Schilderung von besonderen Lernenden-Gruppen nur schwer geltend. Dafür ist Lernen aber gleichzeitig kulturbedingt und -übergreifend:

Wie sagen Sie bitte? (auf marokkanisch! H.F.) (..) Ah, ok, auf die Benennung habe ich nicht geachtet. Aber ich sage: Was ist ein traditioneller Studierender? Was weiß ich? Wir haben sicher diese traditionelle Bildung. Das für mich ist traditionell. Ich glaube nicht, dass wir über traditionell, nichttraditionell sprechen können (..) In anderen Literaturen nennt man das „lebenslanges Lernen“. Na ja, lernen Sie am Tag, am Abend, am Wochenende, ich bin auf der Suche nach Lernen (..) Universitäre Weiterbildung, ich lese keine angelsächsische Literatur darüber. Vielleicht haben sie diese Taxonomie oder Terminologie. Na, ich glaube – abgesehen von der Benennung – das ist Erst- und Weiterbildung, es reicht. Ich glaube, es geht nicht um Namensgebung, das sind nur die Mechanismen, die dahinter sind, dass die eine anders als die andere funktioniert (IP 1.1, S. 2f, Z. 78ff).

Obwohl fremde Begriffe – hier „Nichttraditionelle Studierende als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung“ – merkliches Befremden hervorrufen, wurde im Grunde schnell Übereinstimmung über die benannte Gruppe zurückgewonnen. Normative Teilungen der Alters-Phasen im Bezug zum Lernen entpuppen sich als überholt vor der realen Bereitschaft zu einem nicht bedingten Lernen („am Tag, am Abend, am Wochenende“). Mit der weiten Öffnung, gekennzeichnet durch die Suche nach flexiblem Lernen, findet Letzteres in verfügbaren oder/und erst zu entwerfenden Lehr- und Lernarrangements statt. Hier gründet die Weiterbildungskultur in einer Bildungsauffassung, in der dem Lernen die

Eigenschaft eines lebensbegleitenden Prozesses zugestehen wird. Vermeintliche Trennungen verschwinden: Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Form lebenslangen Lernens auf hochschulischem Niveau. Es liegt an der Bereitschaft der Universität, Unterschiede in den Arbeitsmechanismen beider Bereiche (Erst- und Weiterbildung) wahrzunehmen, um den „einen anders als (den) anderen funktionieren“ zu lassen.

Anrechnungs- bzw. Anerkennungspraktiken sind eine Operationalisierung von Öffnung des Hochschulraums vor diversen Zielgruppen. Außer ihrer Wichtigkeit dabei, standardisierte Verfahren festzulegen, ermöglichen sie für die Weiterbildung eine Zugriffsmöglichkeit bei der Auswahl der Zielgruppen:

Ich glaube, das Abitur ist ein Diplom. Im Bildungsangebot gibt es jene, die auf (...) Diplome bauen und andere, die qualifizierend sind. Die Weiterbildung ist nicht nur für (Hochschul-, H.F.) Absolventen gedacht. Man kann über Weiterbildung reden für Personen mit Diplomen. Man kann über Bildungsangebote sprechen für Personen ohne Abitur. Die haben eine Spezialisierung Bac-pro oder selbst ohne Abitur, indem sie – ich weiß nicht, welcher Lehrgang sie zu einem Beruf geführt hat. Die Weiterbildung ist es, die es dir erlaubt, neue Kompetenzen im Beruf weiter zu entwickeln. Also nicht unbedingt und ausschließlich die Diplomierung. Tatsächlich, es gibt Personen, die zur Weiterbildung kommen, um ein zusätzliches Diplom zu erwerben, ein MA oder MBA. Aber es gibt auch die Weiterbildung, die qualifiziert, die professionell ist. Also, ist das Diplom, ist das Abitur so wesentlich, um von den Personen Professionelle zu machen? Ich glaube nicht, dass es der Fall ist, d.h. – ich würde sagen – das marokkanische Bildungsmodell hat lange auf die Notwendigkeit des Besitzens vom Abitur gebaut, um weitermachen zu können (...) Es fängt an, Bildungsangebote zu geben, die kein Abitur benötigen, sondern um die Personen zu orientieren (...) bac+2, oder selbst das Niveau bac+2. Für diese Personen sollte es auch Mechanismen geben, damit diese sich auch in der Weiterbildung bilden lassen und nicht unbedingt das Abitur haben, um ein Zertifikat zu haben oder um eine qualifizierende Bildung im jeweiligen Fachbereich zu machen (IP 1.1, S. 3, Z. 92ff).

In der Institutionalisierung von Anerkennungs- bzw. Übergangsmechanismen stimmen die Positionen der universitären Akteure nicht überein (vgl. Abschnitt 3.2.1). In dieser Erwartung, liegt es im Interesse der Universität, die diversen Bedürfnisse der professionellen Welt nach Kompetenzen entsprechend zu stillen, abgesehen vom Bildungshintergrund der Adressaten, d.h. auch „für Personen ohne Abitur, (die) eine Spezialisierung Bac-pro oder selbst ohne Abitur (haben)“. Ihrem gewohnten Angebot im Degree-Bereich fängt die Universität an, Weiterbildungsprodukte im Non-Degree-Bereich hinzuzufügen. Hiermit kommen auch bildungsferne Zielgruppen ins Interessenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie macht es den Hochschulen möglich, diverse Tätigkeitsfelder mit beruflicher Ausrichtung entsprechend von Bedürfnissen der Fachwelt zu erschließen. Neben den klassischen Zielgruppen erreichen diese Angebote auch neuere durch entsprechende Weiterbildungsprodukte. Und hier beschränkt sich die Diversität nicht nur auf Individuen:

Eine (öffentliche, H.F.) Universität sollte jedoch sich nicht darauf beschränken, Gelder nur von den Studierenden zu kassieren. Das ist ein Modell. Es könnten Fondsteile von den Studierenden kommen. Es sollten aber auch andere Budgets aus der Verbindung mit der Universitäts- (..) aus dem Universitätsökosystem kommen. Ich glaube, man hat dieses Ökosystem vernachlässigt (IP 1.1, S. 1, Z. 29ff).

Das Organisationsfeld der Universität weist Heterogenität auf. Die Hochschule interagiert mit Akteuren ihres Umfelds im Allgemeinen und über Produkte der Weiterbildung im Besonderen. Wie das Organisationsfeld mit dem Weiterbildungsangebot der Universität umgeht, bleibt unbefriedigend im Hinblick der Erwartungen, die für diesen Kontakt ursprünglich gestellt wurden. „Vernachlässigung“ bedeutet eher ein nicht ausreichend qualifiziertes Verhältnis zum Universitätsumfeld. Sie heißt, gezielte Produkte der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorzubringen und Partizipations-freundlichere Kontexte bereitzustellen, die im Endeffekt das Organisationsfeld der Universität ansprechen.

Im arabischen Sprachgebrauch kommt das Konstrukt „lebenslanges Lernen“ künstlich vor. Es hat sich jedoch besonders im (bildungs-) politischen Diskurs einbürgern können. Spontan bringen die Interviewpersonen einen lokal vertrauten Sprachgebrauch von Lernmotivierung (Sprichwort) in Einklang mit anderen internationalen Modellen:

I.: Die universitäre Weiterbildung ist Teil lebenslangen Lernens ...

IP 2.1: Na klar! ‚von der Wiege bis zur Bahre‘ (auf Arabisch, H.F.)

I.: Es bestehen doch Barrieren z.B. vor einer Validierung von vorherigen Kenntnissen, vor nichttraditionellen Zugängen, vor Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung...

IP 2.1: Also hier, ist es die Motivierung von einigen Personen, die sich bilden wollen. Einige kommen (..) die arbeiten (..) denn die Weiterbildung (..) um eine Definition davon zu geben, das sind Personen, die arbeiten oder die ihre ursprüngliche Ausbildung abgebrochen haben, mindestens drei Jahre. Na ja, ich übernehme die europäische Definition, um nicht die französische zu sagen. Das ist jemand, der seine Bildung drei Jahre aufgehoben hat. Der ist weiterbildungspflichtig. Das ist der europäische Geist. Wenn man sagt ‚aufhören‘ das bedeutet entweder er macht nichts oder er hat schon gearbeitet. Sobald er startet, ist er in der Weiterbildung eingeschrieben und die Weiterbildung bei ihnen, es ist zu jedem Alter, selbst vor dem Ruhestand versucht man ein Diplom zu bekommen. Es ist keine Altersfrage, es ist eine Frage des (..) Recyclings, der (..) Kompetenzen, der Verwertbarkeit usw. (IP 2.1 überträgt zwei Beispiele von Weiterbildung-Kandidaten des Dritten Alters jeweils in Frankreich und Marokko. In Marokko stößt der Kandidat auf Zugangsbarrieren, da wo die Neuheit des Abiturs und das junge Alter der Kandidaten als prioritär angegeben werden, H.F.). (..) Nein, die Barrieren sind nicht unbedingt angezeigt (...) An zweiter Stelle haben Sie die Personen, die kein Diplom erstreben (IP 2.1 führt einige Beispiele, H.F.) Die wollen nur die pointierte Bildung. Diese Personen kommen für das Leben. Das Leben der Bildung sollte ebenfalls den Bedürfnissen dieser Personen Folge leisten. Man sollte nicht nur das Diplom sehen, sondern die wirkliche Begleitung (IP 2.1, S. 9f, Z. 305ff).

Durch seine Vielfalt entspricht das Weiterbildungsangebot der Hochschule dem Begriff des lebenslangen Lernens. Die Bereitschaft, zu verschiedenen Lebens- bzw. Erwerbsphasen zu Lernorten zurückzukehren, greift eine universitäre Welt auf und versucht, Erwartungen diverser Lifelong Learners zu entsprechen. Sie bricht damit verdeckte Ausschlusspraktiken, wie nicht angezeigte Barrieren. Als Professionelle sorgen sich universitäre Weiterbildungsexperten auch darum, einen gesellschaftlichen Anspruch, dass nämlich Diplome mit der Zeit nicht verfallen sollten, auf eine professionelle Ausrichtung abzustimmen. Auf der gesellschaftlichen Ebene unterliegen Abschlüsse der hochschulischen Weiterbildung einem Reputationsverlust, da ihre Absolventen sie bei Unternehmen nicht gelten lassen können. Diesen Verwertungsaspekt versuchen involvierte Weiterbildungsexperten mit dem Gebot auszutarieren, das Weiterbildungsangebot der Hochschule an der Kompetenzreife der Adressaten zu orientieren. Laut den hier zugrundeliegenden Daten fangen die ersten Ingredienzen zum Lernen für die ganze Lebensspanne in der Hochschule schon in der Erstausbildung an:

I.: Lebenslanges Lernen integriert nicht nur formelle Lernwege. Ist es in Ihrer Hochschule machbar?

IP 2.2: Natürlich ist das machbar (..) Jedenfalls die Hochschuleinrichtung soll ein wichtiger Partner sein (..) Schon in der Erstausbildung (..) wenn wir den Studenten nicht anpassen (..) wenn wir ihm nicht die Ingredienzen einer lebenslangen Bildung geben, ich glaube es ist verloren. Eine der Prioritäten der Hochschuleinrichtung ist es, den Studierenden die Mittel zu vergeben, lebenslang zu lernen. Es gibt mehrere Module dafür. Z.B. einen Artikel kritisch zu lesen, ein Buch, wie man einen Aufsatz schreibt (..) eine Zeitschrift klassifiziert (..) Alles, was statistisch ist, wie man einen Artikel bewertet. Man benötigt sicher eine Lösung (..) wie es geht. Wenn man genau liest (..) wenn wir über diese Elemente nicht verfügen, kann man es zu nichts bringen. Also, ich glaube, dass wir Studierende einschreiben, damit sie im Nachhinein lernen.

I.: Öffnet sich die Hochschule niemals vor Personen auf dem Feld, die aber nicht diese Barriere der Hochschulzugangsberechtigung besitzen?

IP 2.2: Wir haben das. Wir haben zusätzlich auch Diplome und Zertifikate. Die sind offen für alle (Professionelle) in ganz Marokko. Wir haben auch Lizenzen, die wir geöffnet haben für, ebenfalls MAs offen für (Spezialisten) und für Personen, die sich an den Wissenschaften (des Bereichs) interessieren. Ich glaube, wir sind offen auf die anderen. Und es gibt eine andere Bildung, einen anderen Arbeitsbereich, wir sind offen auf die Fachgesellschaft, die kooperieren möchte. Wir haben die Räume vergeben für Dozenten, die an Seminaren teilnehmen wollen, für die Weiterbildung von (Professionellen aller Grade), für alle. Also wir sind offen. Außerdem gibt es dieses Jahr (2017) diese Idee, den Personen die Ingredienzen zu geben, sich lebenslang auszubilden (IP 2.2, S. 2f, Z. 84ff).

Auf universitärem Niveau ist lebenslanges Lernen durch Diversität der Angebote gekennzeichnet. Das Spektrum der Angebote umfasst diverse Zielgruppen, Formate und Aufgabenfelder. Es entspricht einem Verständnis von lebensbegleitendem Lernen, das nicht

nur ausgegrenzte, sondern auch (weiter-) bildungsaktive Zielgruppen erfasst. Lebenslanges Lernen rangiert in der Hochschule an der Stelle einer „natürlichen“ Selbstverständlichkeit, um „Verluste“ zu verhüten. Über eine Assimilierung hinaus kommt es zu einer institutionellen Mitwirkung an der Verankerung des lebenslangen Lernens auf Hochschulniveau. Der Teilnahme der Universität an Konzeption und Durchführung fügt sich die Eigenschaft eines aktiven Partners hinzu, der den Veränderungsprozess begleitet bzw. (mit-) leitet.

5.1.4 Bedeutung institutioneller und organisationaler Kontextbedingungen zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Die Untersuchungen im Teil über die Konstitution des marokkanischen Bildungssystems (Kapitel 3) hatten eine wichtige internationale, sprich globale, Dimension im marokkanischen Entscheidungsprozess im Bereich der Bildung aufgezeigt. Dieser Öffnungsbedarf liegt nicht nur in den Bemühungen der Politik, den bestehenden Organisationen/Institutionen einen internationalen Auftritt zu gewähren. Er entstammt auch Erwartungen akademischer Akteure, sich Anknüpfungsmöglichkeiten auf internationaler Ebene zu sichern. Und da wurde belegt, wie der Einfluss globaler und lokaler politischer Aspekte sich auf dem hochschulinternen Entscheidungsprozess niederschlägt. Hochschulen beteiligen sich an unterschiedlichen Aufträgen, die ihnen diese Sichtbarkeit gewähren bzw. es zu versprechen tun: nämlich über Forschung und andere „Third Mission Activities“ wie die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Unterschiedlichkeit zwischen den Erwartungen einer universitären Welt, die nach mehr Legitimität, Autonomie und Ressourcen strebt und den Anforderungen einer staatlichen Politik der Liberalisierung öffentlicher Dienstleistungen regt dazu an, die vorliegende (Ent-)Kopplung zwischen erklärtem Diskurs und erlebtem Bestand des Weiterbildungsauftrags an den öffentlichen Hochschulen zu untersuchen. Auf der anderen Seite ist die Weiterbildung ein Service eines öffentlichen Dienstes. Zur Diskussion ihrer organisationalen Implementierung gehört daher die Überprüfung ihrer Handlungslogik gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen und wie sie als Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe bzw. Nachfragen gestaltet wird.

Den Kontext der Reform im marokkanischen Hochschulwesen prägten mit der Jahrtausendwende wichtige Veränderungen für die marokkanische Gesellschaft aus. Für die universitären Akteur_innen der Weiterbildung entsprangen sie einem lokalen Bedarf an Überwindung eines ausgedienten (Hochschul-) Bildungssystems. Das Jahr 1999 war durch die Ankündigung einer neuen politischen Staatsführung gekennzeichnet. Die Bildungsreform wurde zentral orchestriert. Sie mobilisierte weite Kreise der marokkanischen Gesellschaft und war als Teil eines ganzheitlichen Entwicklungsplans erklärt. Beiden wichtigen Referenztexten: Hochschulgesetz 01.00 und Nationalcharta für Bildung und Erziehung:

(CNEF), erfolgte einerseits, die Restrukturierung des hochschulischen und des allgemeinen Bildungssystems (inkl. Berufsbildung) zu steuern und andererseits, die Reform zum Konsens aller relevanten Akteure zu machen. Mit diesem Übergang assoziierte die universitäre Welt einen Gewinn bedeutender Spielräume in den Bereichen Autonomie und Finanzierung. Die organisationale Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Auftrag von Hochschulen findet ihre Grundlegung in dieser Reformpolitik.

Die Verbindungen marokkanischer universitärer Akteure mit dem internationalen (bes. frankophonen) universitären Raum sind facettenreich. Ihre Aspirationen gehen über die Erstellung dauerhafter Kooperationsformen hinaus zu einer systemischen Angleichung. Diese Ansprüche und Erwartungen lassen sich mit der Ablehnung einer Isolation erklären (vgl. Goudiaby 2014, S. 135). Das machte unter anderem, dass eine Auswirkung des in Europa 1999 gestarteten Bologna-Prozesses auf sich in Marokko nicht lange warten ließ, bis eine Anwendung davon lokal beansprucht bzw. adaptiert wurde oder mindestens bis die Hochschul-Reform an dessen Geist sich orientiert hatte (vgl. INE/CSEFRS 2018, S. 36). Aus dem globalen Kontext wurde in der marokkanischen Hochschulreform die soziale Dimension ausgenommen. Das stellen die drei Forderungen der Mobilität nach Nordeuropa, des Kreditpunkte-Systems und der Anerkennung der außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Lernerfahrungen dar. Es wirkt sich lähmend auf den Bereich der Weiterbildung aus.

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Auftrag der öffentlichen Universität zu gestalten, wird bei den Weiterbildungsakteur_innen zur individuellen und organisationalen Verantwortung, um beruflichen und gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen. Sie hebt sich durch ihr Anknüpfungs- und Ergänzungsvermögen für Inhalte des grundständigen Studienbereichs ab. Mit dem Fokus der Praxisbezogenheit und erst recht bei kooperierten Programmplanungen ihrer Angebote mit Professionellen, verdichten die Lehrenden in der Weiterbildung an der Hochschule ihre Verbindung zur professionellen Praxis. Wissens-, Kompetenz- und Technologie-Transfer werden zur beidseitigen Entfaltungschance.

Auch mit der Liberalisierungswelle mit der Reform von 2000 bleiben Führungs- und Leitungshandeln im Hochschulwesen zentral gesteuert. Es stellt bei universitären Weiterbildungsakteur_innen der UM5r einen Streitgegenstand dar, dass sie in der Weiterbildung laut zwei Systemlogiken – des wirtschaftlichen und des wissenschaftlichen Systems – handeln sollen, ohne an Konzeption und Gestaltung des Übergangs beteiligt zu werden. Gleich wie sie sich in den Institutionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihren jeweiligen Hochschulen engagieren, legen sie auch alternative Governancemodi nahe zur Koordinierung des hochschulischen Weiterbildungsbereichs an der Universität. Mit der auferlegten Liberalisierung und Ausbleiben der erwünschten

Autonomisierung im Hochschulwesen schließen Weiterbildungsexperten auf eine forcierte Transition, die nicht genug reflektiert wurde. Sie tarieren es mit dem Vorschlag alternativer Modelle aus, die noch nicht experimentiert worden sind. Vor begrenzten Ergebnissen auch bei nachfrageorientierten Angeboten, sehen Weiterbildungsexperten der UM5r bessere Entfaltungschancen für die wissenschaftliche Weiterbildung in verhandlungs- bzw. netzwerkorientierten Marktzugängen. Besonders in Netzwerken verhandelte Leitungsgremien wirken Problemsituationen entgegen bei der Koordinierung der Weiterbildung.

Aufgrund ihrer Innovations- und Entwicklungsdynamik übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung Ergänzungs- und Präventionsfunktionen. Für die Praxis ragt die wissenschaftliche Weiterbildung ihre Kompetenzförderung heraus. Sie regt auch Professionelle an, Schlüsselkompetenzen bei permanenten Veränderungen der professionellen Praxis zu erschließen. Mit dem Einbezug des wissenschaftlichen und Weiterbildungspersonals der Universität selber im Qualifizierungsprozess kann der wissenschaftlichen Weiterbildung dann auch eine integrative Funktion attribuiert werden. Mit dem Gebot, sich auf das jeweilige spezifische Interessensgebiet zu beschränken, setzen sich die Lehrenden in der Weiterbildung an den Hochschulen der UM5r die Forderung, die Reaktionsfähigkeit der Hochschule gegenüber gezielten Nachfragen diverser Professioneller voranzutreiben. Strategisches Management soll vor Beschleunigungen oder Forcierungen und damit vor Fehlschlägen bewahren. Er soll es auch bewirken, hochschulinterne Dysfunktionen zu vermeiden.

Den Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung kontextualisieren die Weitebildner der UM5r als Mehrwert bei der Begleitung gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen und der Innovationsförderung. Durch die erneuernde Aufgabe der Weiterbildung, professionelle Bedarfe zu decken, wird die Universität für sie zum vertrauten Entwicklungspartner. Besonders der wissenschaftliche Vorsprung ihres Weiterbildungsangebots bürgt dafür, dass Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen hier investieren. Weiterbildungsangebote in Kooperation zwischen Hochschule und professionellen Einrichtungen der Praxis fokussieren technische/technologische Innovationen. Hier sind die Akteure der universitären Weiterbildung darauf ausgerichtet, unausgewogene Nutzungsbedingungen zwischen Anbieter und Empfänger aufzuholen. Auf der Hochschulebene trägt die wissenschaftliche Weiterbildung reichlich zur fortlaufenden Technologisierung wissenschaftlicher Einheiten bei, zum Erfassen von Übergängen durch konsequenten Input und zur Einführung neuer Lernkulturen. Sie zeichnet sich aus durch die Qualifizierung von wissenschaftlichem Wissen und durch das Favorisieren einer gesellschaftlichen Beratungskultur gegenüber der Universität.

Dem Bedarf an bzw. der Nachfrage nach flexiblen Lehr- und Lernarrangements versucht die Universität mit entsprechenden Formaten entgegenzukommen und durch verfügbaren oder/und erst zu entwerfenden Lehr-/Lerndesigns zu gestalten. Die universitäre Welt stellt sich darauf ein, für rahmende Konzepte – so das lebenslange Lernen – einzutreten, die Lernanlässe zu erfassen in der Lage sind. Auf der Hochschulebene fängt für aktive Lehrenden in der Weiterbildung die Grundlage lebensbegleitenden Lernens in der Erstausbildungsphase an. Die Einstellung dazu leitet sich aus einer eher präventiven als kurativen Lernkonzeption her. Daran arbeiten Hochschulen nicht nur durch Assimilierung, sondern durch institutionelle Mitwirkung bzw. organisationale (Mit-) Steuerung. Für sie ist die wissenschaftliche Weiterbildung eine Form lebenslangen Lernens auf Hochschulebene. Sie stimmen eine gesellschaftliche Veränderungsdynamik zusammen mit Produkten der wissenschaftlichen Weiterbildung ab, die Erwartungen diverser Lifelong Learner entsprechen. Mit dieser Öffnungsstrategie betätigen Hochschulen plurale Varianten der Weiterbildung und nehmen auch bildungsferne Zielgruppen ins Interessenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die universitären Akteure haben die reale Situation des Weiterbildungsauftrags in ihren jeweiligen Hochschulen – manchmal mit zugespitzten Formulierungen – geschildert. Mit deren Kritik sehen sie vor, die Konkurrenzfähigkeit des Weiterbildungsprodukts ihrer Hochschulen zu steigern, indem sie auf Nachfragen und Bedarfe nach Weiterbildung im Organisationsfeld der Universität erwartungsgerecht reagieren. Sie ließen es gleichzeitig auch wahrnehmen, wie dem Gebiet eine Strukturierung mit dem Minimum an offiziellem Aufwand und dementsprechend an Ressourcen zugrunde liegt. Hiermit wird nur angedeutet, wie der offizielle Institutionalierungsprozess auf Etablierungs- und Entfaltungschancen der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität sich einschränkend auswirkt. Die beschriebenen Arbeitsumstände haben auch Abbildungen eines sozialen Wandels in der marokkanischen Gesellschaft veranschaulichen helfen. Den drückt die Aufmerksamkeit in der Gesellschaft und in den Hochschulen auf die Bedeutung des Wissens und der wissenschaftlichen Institutionen in Produktions-, Beratungs- und (Weiter-)Bildungsbereichen aus. Den universitären Akteur_innen ist es bewusst, wie die Weiterbildung hier alles Interesse hat, sich zu bewähren. Sie adressieren die sich erneuernden Funktionen der Universität im Zentrum ihres Ökosystems.

Textkasten (5.1)

Die hier analysierten Daten erlauben, den Implementierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung in seinen internationalen, bildungspolitischen und hochschulinternen Dimensionen zu situieren. Obwohl sie als organisationales Handlungsfeld der öffentlichen Universität kodifiziert wurde, bedeutende Entfaltungschancen verspricht bzw. gesellschaftlichen und professionellen Erwartungen an der Ermöglichung von Lern-, Kompetenz- und Professionalitätsförderung zu entsprechen vermag, wird der Institutionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung (an der UM5r) als defizitär angehalten.

Die folgenden Punkte sollen diese Schlussfolgerung belegen:

- Bei der generellen Formulierung im Hochschulgesetz leidet die Praxis der Weiterbildung auf Universitätsebene noch an Operationalisierungs-Problemen. Sie stellen eine offensichtliche Entkopplung her zwischen erklärtem Auftrag, realer Dynamik des Weiterbildungsgebietes und erlebter Einschränkung in den Hochschulen. Es bedeutet einen Mangel, der dazu führt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zwar als Auftrag anerkannt wird. Allerdings werden ihr weder Ressourcenzuweisungen noch Anerkennungsmechanismen zugesprochen.
- In Anbetracht der paradigmatischen Veränderung laut NPM-Regeln im marokkanischen Hochschulbildungssystem wirft der Bestand der wissenschaftlichen Weiterbildung in der UM5 die Frage auf, ob sie nicht eher als Steuerungsinstrument gedacht wird, um mehr (kontrollierte) Autonomie in der eigens staatlich kontrollierten akademischen Selbststeuerung einzuleiten.
- Mit Blick auf dem Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r wird bei einer institutionell fehlenden und bestenfalls lückenhaften Begleitung evident, dass der Auftrag hauptsächlich individuell verantwortet und bestenfalls in den einzelnen Hochschuleinrichtungen der Universität in geschlossenen Einheiten geordnet wird.
- Trotz der jeweils vielfältigen bzw. verschiedenartigen Einschränkungen, versäumen es aktive universitäre Weiterbildungsakteur_innen nicht, sich nur an Kritik zu halten, ohne gleichzeitig auf alternative Optionen hinzuweisen. Dem Verankerungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten für sie alle nur möglichen Erfolgsfaktoren bereitgestellt werden. Die Lösung dieser Gleichung stellt das Kernstück erfolgreichen professionellen Profilierens der wissenschaftlichen Weiterbildung dar, wie es noch beide nachstehende Kapitel über Engagement und Performanz in der Weiterbildung zu zeigen trachten.

Damit wird am personalen Faktor angeknüpft, das in dieser Studie die Kategorie „Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ zu erfassen versucht und demnächst behandelt wird.

5.2 Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r als Professionalisierungsprozess

„Es ist kein Verein. Es ist nichts Karitatives, Verein- oder Humanarbeit. Es ist ein Beruf“

Im ersten Teilkapitel (5.1) wurde versucht, ein Verständnis der verschiedenen Kontexte zur Implementierung der hochschulischen Weiterbildung an der UM5r auf der Grundlage der Positionen der Weiterbildungsexperten an der UM5r einzuleiten und diese Positionen zu interpretieren. Im zweiten Teilkapitel (5.2) geht es darum, den subjektiven Faktor bei der Übernahme des Weiterbildungsauftrags nachzuvollziehen. Es stellt die Hauptkategorie des Engagements von Individuen und einzelnen Hochschuleinrichtungen und damit den Akteur-bezogenen Rahmen in der Konfiguration professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r dar. Im ersten Abschnitt (5.2.1) werden Leitbild und Zielstellungen universitären Engagements in der Weiterbildung bei den einzelnen Akteuren untersucht. Mit Klarheit dieses Leitbildes sollen institutionelle und organisationale einerseits und professionelle und Aufgabenfelder-bezogene Charakteristika des Engagements andererseits angedeutet werden. Professionelle Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bezeugt offensichtlichen Bedarf an qualifiziertem Engagement. Die wissenschaftliche Weiterbildung zeichnen ihr wissenschaftlicher Wert und Beitrag im Ökosystem der Universität aus. Erschließen neuer Aufgabenfelder setzt aber auch eine Marktorientierung voraus. Die Untersuchung von Merkmalen dieses Prozesses macht den zweiten Abschnitt des zweiten Teilkapitels aus (5.2.2). Der dritte Abschnitt (5.3.3) schließt das zweite Teilkapitel mit der Hervorhebung des Engagements als zweite Hauptkategorie für Institutionalisierung und Professionalisierung der Weiterbildung an der UM5r.

5.2.1 Klares Leitbild, klare Zielsetzungen universitären Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Universität und Hochschuleinrichtungen betonen die wissenschaftliche Weiterbildung hauptsächlich als Auftrag zur Vernetzung der Universität in ihrem sozio-ökonomischen Umfeld. Weiterbildungs-Einnahmen dienen vielfältigen Zwecken. Den Daten entsprechend, kommt der Weiterbildung andererseits die Aufgabe zu, den professionellen Markt mit den erforderlichen Kompetenzen auszustatten, die einzelnen Hochschuleinrichtungen (weiter-) zu qualifizieren, den sozialen und professionellen Aufstieg von Individuen zu ermöglichen besonders aber die Dozenten zur Weiterbildungsaktivität in den jeweiligen „eigenen“ Hochschulen anzuregen. Hier unterscheidet sich der Diskurs von Dozenten und Verwaltungspersonal nicht besonders. Es akzentuiert nur die organisationale Dimension von Professionalisierungsprozessen, wenn die individuelle Verfasstheit des Engagements in den Interviews mehr in den Hintergrund zurücktritt zugunsten einer organisationalen.

Institutionelle und organisationale Charakteristika des Engagements

Darauf einzugehen, wird in den Interviews durch die Frage angeregt, welche Nutzen und Risiken mit dem Engagement in der Weiterbildung verbunden sind. Laut der hier ausgeführten Untersuchung sehen sich Erträge der Weiterbildung vorrangig dem hochschulinternen Dienst zugewiesen. Damit wird hauptsächlich situationsbedingt umgegangen. Das involvierte Leadership in den Hochschulen ist um eine institutionelle Verankerung der Weiterbildung in der jeweiligen Hochschule bestrebt:

Das Gesetz hat es uns erlaubt, zusätzliche Ressourcen zu haben, nämlich durch die Weiterbildungen und durch Erweisen von Diensten (..) Die Weiterbildung ist eine Komponente, die es erlaubt, einen Hauch frischer Luft zu bekommen. Sie ist eine zusätzliche Ressource für die Verwaltung von Hochschuleinrichtungen (IP 1.2, S. 5, Z. 145ff).

Verwaltungsmitarbeitende greifen die gesetzliche Erlaubnis zur Weiterbildungsaktivität von einer organisationsbezogenen Seite her auf. Einschätzung auch von knappen zusätzlichen Ressourcen („einen Hauch frischer Luft zu bekommen“), rationalisierter Umgang damit („eine zusätzliche Ressource für die Verwaltung von Hochschuleinrichtungen“) aber vor allem ein Streben nach mehr Autonomie („die es dir erlaubt“), kennzeichnen erfahrene Verwaltungsmitarbeitenden in wirtschaftlich schwierigen Zeiten für die Hochschulanpassung. Eine „Zusätzliche Ressource“, die „es erlaubt“, Handlungsspielräume zu genießen, wäre der materiellen Qualifizierung der Hochschuleinrichtung dienlich. Erträge der Weiterbildung ermöglichen eben eine Ressourcenverlagerung auf den Erstausbildungsbereich. Für den universitären Weiterbildungsakteur wirken sie auf die Dauer ausgleichend gegenüber den

Einschränkungen der ordinären Bezuschussungen. Mit dem Bezug zum Gesetz (Erlaubnis) wird signalisiert, wie die Universität auf die Wichtigkeit der Weiterbildung aufmerksam geworden ist und sie zum Instrument ihrer Leistungs politik macht. Finanzielle Ressourcen außerhalb der Staatsdotierung sind in marokkanischen Hochschulen maßgeblich den Erträgen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verdanken:

Ich möchte trotzdem hinzufügen, um auf die ganze Frage zu antworten, für Autonomie und Budgetierung, dass (...) für die Hochschuleinrichtung, die hat sich darauf gestützt, um sich aufzubauen. Denn diese Autonomie, die ist mit diesen Weiterbildungen gekommen (IP 2.1, S. 4, Z. 112ff).

Ihre Fähigkeit, die Gesamteinnahmen öffentlicher Hochschulen auszubauen, bedeutet folglich mehr eine praktische Übersetzung der lange auf universitärer Ebene ersehnten Autonomie. Darüber hinaus, macht die Universität die Erfahrung, wie der neue Handlungsmodus „wissenschaftliche Weiterbildung“ erfolgsversprechend ist, aber adäquatere Positionierungsstrategien benötigt. Sie wird es zunehmend gewahr, wie sie sich finanzielle Quellen, hier durch die Weiterbildung, erwirtschaften kann und Wege dazu zu institutionalisieren.

Verglichen mit der Gruppe von Verwaltungsmitarbeitenden machen Dozenten in der Weiterbildung auf ein zusätzliches Gebiet aufmerksam. Stimmen beide Gruppen im Prinzip zusätzlicher finanzieller Quellen überein, denn ...

... die Weiterbildung gibt uns eine Antwort auf die Frage finanzieller Ressourcen (IP 1.1, S. 4, Z. 148ff), ...

... so dienen Weiterbildungseinnahmen, für die Dozentengruppe, als adäquates Instrument für verschiedene Entwicklungsziele des wissenschaftlichen Systems:

Selbst anderswo fängt die Universität an, an Ressourcen zu mangeln für die Ambitionen, die sie sich stellt. Da eröffnet sich die Universität diese Tür der Weiterbildung (IP 1.1, S. 11, Z. 460ff).

Die permanente Qualifizierung der Forschungsinfrastrukturen, Zugänge zu und Teilnahme an internationalen Fachdatenquellen oder die Technologisierung (Digitalisierung), stellen bei der Ressourcenknappheit relevante Herausforderungen dar vor den „Ambitionen, die sich (die Universität) stellt“. In ihren Budgets kommt eher dem Management als der Investition der größte Finanzierungs-Anteil zu. Diese Anspielung auf wissenschaftliche Ausstrahlung der Hochschule als Wissens- und Forschungsstandort – besonders auf internationaler Ebene – prägt die Aspirationen universitärer Akteure, ihren Leistungen und mithin ihren Hochschulen eine internationale Anschlussfähigkeit zu gewähren (vgl. Abschnitt 5.1.4). Da vermögen Einnahmen der Weiterbildung (und der Forschung) finanzielle Defizite der Hochschulen bei der Realisierung ihrer Forschungs- und Entwicklungszwecken auszugleichen. Beschaffen

und Diversifizieren von finanziellen Ressourcen fassen universitäre Akteur_innen vorrangig als Handlung in Interaktion mit dem Ökosystem der Hochschule auf:

Der Schwerpunkt liegt auf diesen Bildungsangeboten à la carte (ausgehend von einem vorliegenden Katalog, H.F.) und Bildungsangeboten auf Anfrage (maßgeschneiderte Weiterbildungsangebote, H.F.). Es ist einfach mehr Kommunikation mit (...) der Arbeitswelt, weil sie Bedürfnisse haben (IP 1.3, S. 3, Z. 85ff).

Durch die Diversität ihrer Weiterbildungsangebote vermehrt die Universität die Chancen, interaktive Kommunikationsformen zu ihrem professionellen Umfeld herzustellen und zu unterhalten:

Nehmen Sie z.B. das (Transportunternehmen, H.F.). Sie sind beispielsweise an der Lösung von Energie-Problemen interessiert. Wir diskutierten mit ihnen und haben Schulungen für ihre Führungskräfte entwickelt mit einem Vertrag, der in Übereinstimmung mit den Gesetzen unterzeichnet wurde (IP 1.3, S. 6, Z. 217ff).

Dem kompetenten universitären Akteur wird damit Vertrauen zuteil bei seiner Antwort auf Entwicklungs- und Innovationsprojekte im Organisationsfeld. Seine Interaktion mit dem Universitätsumfeld kennzeichnet im Rahmen der Weiterbildungsaktivität Flexibilität und Zielgerichtetheit. Dazu pflegen Verwaltungsmitarbeitenden, sich an Ordnungen einzuhalten.

Auch hier sind Fehlerfahrungen lehrreich, besonders wenn sie zum Auslöser reflexiven Handelns werden. Es wirkt dem Prinzip von Nachhaltigkeit entgegen, dem ausschließlichen materiellen Nutzen die Priorität zu geben:

Die Preise der Weiterbildungen, der Umsatz, die sind ja sehr wichtig geworden, so dass (...) Gut. Nun, es ist die Kehrseite der Medaille. Man hat angefangen, die Rendite auf die Pfennige zu suchen (...) Man hat die Qualität etwa vergessen, die Kohärenz (...) Man hat die Bedürfnisse unserer Aufgabe als öffentliche Nutzenfunktion vergessen. Ich bin doch Beamter, wir sind in einer Hochschuleinrichtung, in einer öffentlichen Universität. Wir schulden diesen Sachen Respekt. Also die Demokratisierung, die ist notwendig. Zu einer gewissen Zeit (...) Einige sagen: ‚Das Studium sollte nicht kostenpflichtig sein!‘. Da, wo es jetzt (durch Weiterbildung, H.F.) der Fall ist, jeder will (...) Also man geht von dem einen Extrem zum anderen (...) Das aber ist gefährlich (IP 2.1, S. 4, Z. 117ff).

Die organisationale Institutionalisierung von Einnahmen der Weiterbildung an der Universität ist erst nach langer Zeit und progressiv zustande gekommen. Daher wird Professionalität zum Gebot. Einmal wird vom universitären Weiterbildungsakteur erwartet, Leistungsstandards gemäß einem Markt mindestens zu genügen. Die andere Erwartung entspringt der Forderung, als Vertreter bzw. Mitglied einer Professionsgruppe aufzutreten, die sich durch ihre wissenschaftliche Leistung kennzeichnet (vgl. Abschnitt 2.1.1). Im obigen Interviewausschnitt wird der Einspruch dagegen eingelegt, finanziellen Quellen vor einer

angemessenen Leistung der Weiterbildung den Vorrang zu geben. Ein permanentes Engagement öffentlicher Hochschulen in der Weiterbildung wirkt einer beschleunigten Suche nach höherem Umsatz und Gewinn entgegen. Und hier erweist sich das Erwägen und Gestalten von Übergängen zur wichtigen, d.h. permanenten Komponente erfolgreichen Managements (vgl. Abschnitt 2.1.2). Diesem Gedankengang zufolge, sollten Interesse und Zuwendung nicht nur den gelungenen Beispielen, sondern auch fehlerhaften Erfahrungen zuteilwerden. Auch „ist es aber gefährlich“, wenn für das Weiterbildungsprojekt innerhalb der Hochschule nicht genug geworben wird, wenn sein Wert nicht in seinem wahren Sinne für die Organisation erscheint und wenn das folglich zu extremen Positionen von Organisationsmitgliedern führt.

Professionelle, Aufgabenfelder-bezogene Charakteristika des Engagements

Dass eine professionelle Handlung im Weiterbildungsgebiet als Änderungs-, Erwerbs- und Lernprozess aufgefasst und zum Teil erlebt wird, deckte die Analyse besonders auf im Bezug zu Tätigkeits- und Aufgabenfelder mit hoher Professionalitätsentwicklung:

Wir haben Diskussionen darüber (Follow-Up-Praktiken, H.F.) gehabt und haben uns dann geändert. Wir lernen (IP 2.2, S. 10, Z. 405f).

Follow-Up-Techniken diskutiert das Weiterbildungsteam der Hochschule als Praxis des Qualitätsmanagements. Sie haben den Einsatz von Bewertungsverfahren als Erfahrung erlebt und dann ihre Handlung konsequenterweise justiert. Das Feedback – besonders seitens experter Adressaten – konstituiert eine interaktive Fortsetzungs- und Ergänzungsphase im Lern- und Aneignungsgeschehen. Mit dem Hinweis darauf, dass Veränderungen durch Lernen begleitet werden, kommt die Bereitschaft des universitären Weiterbildungsakteurs zum Ausdruck, seine Handlungsstrategie zu reorganisieren. Auch (gerade) die Expert_innen in ihrem Bereich lernen. Lernen wird zur konstitutiven Komponente im Professionalisierungsprozess. Es gilt allen Phasen und allen Beteiligten.

Zur Projekt- und Konzeptentwicklung, um neue Teilnehmer zu gewinnen, gehört auch die Fähigkeit zum Erwerb und Einsatz von Veränderungsstrategien zur Integration neuer Varianten der Weiterbildung (vgl. Abschnitt 2.1.2). Die Einstellung darauf ist eher als Ausbau- denn als ein Umstellungs-Prozess anzusehen:

Ich persönlich bin dabei, mich zu ändern. Ich rekrutiere keine Personen individuell mehr. Ich re-orientiere mich, indem ich mit Unternehmen arbeite. Ich mache Angebote (IP 2.1, S. 14, Z. 471).

Die Erfahrung mit einer Orientierung an Personen alleine hatte ihre Grenzen offenbart. Das war/ist ein Anlass für die Hochschule, für die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Weiterbildungen auch bei Organisationen sich zu versuchen. Organisationale Kooperationen im Rahmen der Weiterbildung gewähren den Hochschulen Nachhaltigkeit des Services, indem sie personalisierte Ansprüche bedienen und sich gleichzeitig eine Einsicht in die aktuelle Bedürfnislage der professionellen Praxis ermöglichen. Der Umstellungsaufwand war (ist) eine Gelegenheit, dass sich die Akteur_innen mit dem neuen Anspruch – der Institutionalisierung des Professionalisierungsprozesses – identifizieren.

Ein professionelles Engagement in der Weiterbildung als Lern- und Angleichungsprozess soll der Hochschule erlauben, sich marktgängige Strategien anzueignen:

Wir alle lernen. Wir können uns nicht mit anderen Institutionen vergleichen, die beträchtliche Summen kassieren dank der Weiterbildung. Also wir lernen ihre Arbeitsmethoden, wie sie tun. Wir sind offen (IP 1.3, S. 7, Z. 240ff).

Die Leistung der Hochschule im Weiterbildungsbereich weist Nachholbedarf auf gegenüber Konkurrenten mit besseren Ausstattungen, Anschluss-Optionen an internationalen Partnerschaften und einer Marktorientierung als Wesensmerkmal. Den sollte die Hochschule decken, indem sie von erfolgreichen Marktakteuren ihre Strategien lernt. In Ermangelung eigenentwickelter Strategien bietet sich ein Nachahmungsprozess als eine unter anderen Handlungsmöglichkeiten an.

Zu weiteren Charakteristika professionellen Engagements in der Weiterbildung in der öffentlichen Hochschule zählt, aus einem grundlegenden Handlungsmodell zu erfolgen. Es postuliert, Übersichtlichkeit zu verschaffen, Missverständnissen auszuweichen, von einem Handlungsplan auszugehen und die Anspruchsgruppen erwartungsgemäß zu bedienen:

Das ist doch kein Modell. Es ist kein Business Modell zu sagen, ‚die Weiterbildung, das ist lang, es ist nichts anderes als Volontariat, man wird nur‘ (..) Es ist kein Verein. Es ist nichts Karitatives, Verein- oder Humanarbeit. Es ist ein Beruf. Die Personen haben auf die Nachfrage von Unternehmen oder Professionellen zu antworten, die auf dem Feld sind (IP 1.1, S. 6, Z. 223ff).

Hier geht es darum, der Abwertung jeder Leistung des öffentlichen Dienstes entgegenzuwirken. Nicht nur hochschulintern, sondern auch in der Öffentlichkeit verteidigt sich das Weiterbildungsprodukt der Universität als professionelle Leistung eines klar abgesteckten Aufgabengebiets. Eines der Gebote, die die Professionellen der Weiterbildung zu beachten haben, ist es, sich nähere Kenntnis von Erwartungen der beruflichen Praxis anzueignen und sie bei der Angebotserstellung zu berücksichtigen. Beide Seiten kommen in den Blick: Intern sind Geschäftsmodelle eine planmäßige Leistungsorientierung. In der Öffentlichkeit sind sie eine Aufwertung des Gegenübers und eine qualitative Vergleichsgrundlage besonders gegenüber anspruchsvollen Nachfragern. Von der

entgegengesetzten Seite her betrachtet wird der Weiterbildung nachdrücklich („*Nein, nein, nein*“) jede Zweckdienlichkeit abgesagt, weicht sie davon ab, die Erwartungen der Zielgruppen zu treffen. Denn mit dem Verfehlen kohärenter Antworten darauf verliert die wissenschaftliche Weiterbildung ihre Daseinsberechtigung auf der Hochschule:

Nein, nein, nein ich bin dafür, dass es zuerst eine Antwort auf die Bedürfnisse gibt, sonst taugt es zu nichts (IP 2.1, S. 10, Z. 340).

Der Datenanalyse zufolge, bestehen unterschiedliche Formen des Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Darauf einzugehen, geschieht in den Interviews in der Absicht, Expertise-Ansprüchen zu genügen:

Nicht dafür hatte man (..) im Grunde nicht für das Geld, sondern für die Qualität und den Transfer von Wissen, Transfer von Kompetenzen (..) die Universität beteiligen lassen und ihr Umfeld davon profitieren lassen. Eben das ist mein Wunsch. Meine Artikel wurden in diesem Sinne geschrieben (..) Gäbe es nicht das (..) hätten wir fast (..) verfehlt (IP 2.1, S. 19, Z. 641ff).

Ausgangspunkt und Finalität wissenschaftlicher Weiterbildung ist es, den Äußerungen der Interviewpersonen zufolge, Erwartungen von Professionals zu entsprechen, die darin eine Gelegenheit zur Kompetenzausweitung sehen. Da der wissenschaftliche Gehalt zum Unterscheidungs- und Qualitätsmerkmal der Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung wird, heben engagierte Weiterbildungsexperten der Universität die Notwendigkeit hervor, ihren Differenzierungsbestrebungen auf dem Weiterbildungsmarkt Ausdruck zu verleihen. Die Universität wird zum vertrauten Entwicklungspartner in ihrem Umfeld. Eine Option, für die Weiterbildung zu werben, die Diskussion darüber auf einem wissenschaftlichen Niveau höher zu legen und auf den wissenschaftlichen Mehrwert der Weiterbildung in der Universität aufmerksam zu machen, besteht im Vorlegen wissenschaftlicher Arbeiten und/oder Forschungsergebnisse über die Weiterbildung. Der obige Interviewausschnitt belegt den Fall vom Experten, dessen Tätigkeit im universitären Weiterbildungsgebiet weniger eine Gewinnerzielungsabsicht als eine experte professionelle Handlung motiviert. Gleichzeitig umfasst marktgerechtes Verhalten den Erwerb erfolgreicher Strategien im Bezug zur Finanzplanung:

Da werden wir gewahr, dass (..) Also, die Auswirkung, die es gibt, ist, dass jeder, der einen MA und ein Diplom der Universität sieht, der glaubt, da (..) Ich werde es nicht zusätzlich hinnehmen, einen MA zu niedrigerem Preis! (IP 2.1, S. 5, Z. 165ff).

Unbegründete Preis-Senkungen wirken sich auf die Wettbewerbsfähigkeit der Weiterbildungsprodukte degradierend aus. Sie handeln einer marktgerechten Preispolitik entgegen. Engagement in der Hochschulweiterbildung als Professionalisierungsprozess prägt Aufgabenfelder der Universitäts-Strukturen und Einstellungen ihres Personals aus. Sie

erleben einen Übergang des (subsidiären) Weiterbildungsauftrags von der Peripherie ins Zentrum der Interessensfelder der Organisation Universität.

5.2.2 Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Professionalisierungsprozess

Zunehmender Bedarf an qualifiziertem Engagement

Die außerhalb der eigenen Hochschule wahrgenommene Weiterbildungsdynamik, würden die Weiterbildungsexperten der UM5r vorrangig „zu Hause“, in der eigenen Hochschule, erleben können. Und hier unterscheiden sich Verwaltungsmitarbeitende nicht besonders von Dozenten mit Weiterbildungsverantwortung bei der Suche nach den besten Mitträgern. Umso klarer ist es dann ausgedrückt, wenn die „eigenen“ Dozenten es sind, die das Renommee der „Anderen“ machen:

I.: Die Lehrenden, die sich in der Weiterbildung engagieren, tun sie es nur um das Geld willen?

IP 1.2: Lassen Sie uns mal ernsthaft reden! Die Lehrenden, die sich in der Weiterbildung engagieren, das sind zwei Typen: Es gibt Personen, die glauben, dass sie der Nation, der Gesellschaft Dienst erweisen, indem sie bilden und sich an einer Aneignung von Kompetenzen seitens der Bürger beteiligen. Diese sind wirklich sehr selten. Man kann sie an den Fingern der einen Hand zählen. Der Rest, weil es Finanzierung gibt. Ich mache eine Arbeit, ich muss bezahlt werden. Die Lehrenden wünschten, zögen es vor, innerhalb der eigenen Hochschuleinrichtung zu arbeiten als in den privaten. Also, jedes Mal, wenn es ein Projekt gibt auf der Ebene der Hochschuleinrichtung (..) Ich spreche über (unsere Hochschule, Ä.v.m.) (..) die Mehrheit der Lehrenden möchten daran teilnehmen, denn sie möchten hier in ihrer Hochschuleinrichtung bleiben (..) denn sie möchten hier in ihrer Hochschuleinrichtung bleiben und die Möglichkeit haben, richtig bezahlt zu werden (IP 1.2, S. 7, Z. 223ff).

Polarisierungen im Diskurs entstammen nicht selten dem Vorsatz, einen Pol gegenüber dem anderen hervorzuheben. Erst nähere Bestimmungen erlauben, Differenzen zu nuancieren. Wie im obigen Interviewausschnitt, nachdem vereinfachend von zwei Engagement-Typen gesprochen wurde, erlangte die Rede wieder mehr Nuancierung („*Ich mache eine Arbeit, ich muss bezahlt werden*“). Den ersten „sehr selten (-en)“ Typus – als Rarität aufwertend geschildert – veranlasst professionelles Transfervermögen und verantwortungsvolle Vermittlungskompetenz. Sie stellen für das Angebot der Weiterbildung ein Unterscheidungsmerkmal dar. Da sind sie eine begehrte Stütze für mehr Sichtbarkeit des Angebots und der Hochschule. Die „*Seltenheit*“ aktiver Akteure im Weiterbildungsbetrieb problematisieren Weiterbildungsverantwortliche als Quelle von Sorgen. Den zweiten Typus

dagegen – im Interview-Text mit kritischem Nachklang als „Rest“ geschildert – motiviere nur der materielle Ertrag. Gerade diesem übrigen Rest gilt das Interesse von Weiterbildungsverantwortlichen, um Veränderungen zu bewirken. Sie sind nach einem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zugunsten der Hochschule bestrebt. Für diesen Zweck bemängeln sie Anreizelemente zur Gewinnung anderer aktiver Dozenten. Auf bessere Arbeitsumstände lasse sich weiter aber abwarten (von daher die konjunktivische Formulierung: „Die Lehrenden wünschten, zögen es vor“). Reduktionistisches Typologisieren ähnelt in diesem Fall mehr der Erwartung, die eigene Institution eines starken Auftritts auf dem Weiterbildungsmarkt genießen zu lassen. Es wird nämlich durch den Beitrag der „eigenen“ Dozenten innerhalb „ihrer“ Hochschuleinrichtung in der Weiterbildung erwartet. In den analysierten Daten ist diese Erscheinung alles andere als randständig thematisiert:

Aber unsere Lehrenden arbeiten in den Fachgesellschaften (mehrere Beispiele, H.F.) usw. lauter Gesellschaften und lauter (eigene, H.F.) Lehrende innerhalb, die große Arbeit leisten (IP 2.2, S. 4, Z. 166ff).

Es wird zur Herausforderung für die Verantwortlichen der Weiterbildung an der UM5r, wie die Dozenten ihre Expertise lieber in den Dienst der „eigenen“ Hochschuleinrichtung stellen könnten, statt sich mit der Befriedigung des eigenen materiellen Nutzens „außerhalb“ zu begnügen. Die Diskussion dieser problematischen Situation deckt einen notwendigen, denn kritischen Unterschied zwischen professionellem Engagement in der Weiterbildung und Freiwilligenarbeit auf:

Nicht nur ist es besser bezahlt, vielleicht ist es nicht besser bezahlt, aber es ist es auf der Stelle (außerhalb der Hochschule, H.F.) (..) Also, die engagierten Personen, die du brauchst, das sind Personen, die es umsonst tun. Und umsonst arbeiten, da können dir nur engagierte Personen folgen. Aber das geht doch nicht (IP 1.1, S. 6, Z. 221ff).

„Das geht doch nicht“, wenn für die Weiterbildung Entgelt-Ordnungen nicht adäquat funktionieren oder wenn die Chance zur Organisationsentwicklung durch professionelle Organisation von Weiterbildungen nicht in ihrem wahren Sinne wahrgenommen wird. Mit dem, was „doch geht“, würde es eine institutionelle Begleichung von Defiziten heißen. Das wären in diesem Fall finanzielle Investitionen (u.a.) in Vergütungs-Fällen, Marketing- und Mobilisierungs-Aktionen, wie Fortbildungen zur weiteren Qualifizierung der Weiterbildungsleistung.

Ausführungen über die Bedeutung qualifizierten Engagements gewähren der professionellen Handlung noch klarere Umrisse. In diesem Dekonstruktions- und Rekonstruktions-Prozess spielen eine Begriffsbestimmung, Modelle des Engagements samt ihren jeweiligen Bedeutungen und der Verweis auf zu vermeidende Risiken eine wichtige Rolle. Qualifiziertes

Engagement unterliegt dadurch weder einem einzigen Modell, noch kommt ein Nicht-Engagement der Kollegen als eine Abweichung vor:

*I.: Was bedeutet für Sie ein Engagement in der universitären Weiterbildung?
Ist es nur Geld? Ich habe es „Engagement“ genannt, vielleicht haben Sie dafür
...*

*IP 2.1: Also, Implikation (..) ja, ja, das ist es, Implikation. Also heute haben Sie
gleich wie anderswo zwei oder drei (..) Kategorien. Die erste, was sie sicher
zuzieht, ist, sicher das Geld. Die zweite (..) die hat nichts zu tun mit Geld. Die
möchte aber (..) sich bestätigen und sich eine Aufwertung ihrer Kompetenzen
verschaffen. Es gibt Lehrende, die starten, und es ist normal. Am Anfang,
beim Starten, soll ich Kurse geben, damit man weiß, dass ich da bin usw.
Umso besser. Also wir haben diese Kategorie, die uns hilft. Wir alle haben es
erlebt. Am Anfang muss man zeigen, dass das Geld nicht das Wichtigste ist.
Das, was man macht, das macht man mit Vergnügen. Für mich (..) sind es
diese Personen, die Erfolg haben. Es gibt eine Kategorie Medium. Sie ist es,
die nach einem Stadium (..) für die (..) Geld ist (..) die findet, es ist nicht die
Mühe wert zu zeigen, was sie weiß. Es ist ein Lebensrhythmus, um eine
Lücke zu füllen, denn ich möchte wirklich einen Transfer zur Weiterbildung
tun. Das ist, was ich Expertise nenne ((erleichtert ausgedrückt)). Experte
Personen, das ist nicht wirklich das Geld, das sie interessiert, sondern gut zu
machen. Das sind seltene Personen. Wenn wir eine, zwei oder drei davon
haben, das ist ein Glück ((wieder erleichtert ausgedrückt)). Denn an diesem
Moment, sehen Sie, dass die ausgebildeten Personen zufrieden sind. Denn
sie sehen die Realität der Sachen: ‚Wir sind nicht nur da als Milchkühen.‘ Sie
wissen, dass sie nicht da sind, um Zeit zu vertreiben, sondern weil es da einen
wirklichen Transfer gibt. Ich glaube, es ist die Finalität, nach der wir suchen.
Kämen wir dazu, so könnten wir sehr weit gehen. Nochmals gesagt, die
Theorie ist eine Sache (..) Die Praxis eine andere (IP 2.1, S. 8, Z. 273ff).*

Engagement für den Erfolg von Weiterbildungen der Hochschule erlangt bei den Weiterbildungsexpert_innen relevantere Bedeutung, wenn es – neben der Berücksichtigung individueller Nutzen – organisational veranlasst wird. Für professionelle Leistungen hat eine gerechte Bedarfsdeckung im beruflichen und wissenschaftlichen Gebiet Vorrang aufgrund ihres emanzipatorischen („erleichternden“) Charakters. Sie wird zum Zeichen erfolgreichen Transfers von Wissenschaft und Technologie bzw. eines kompetenten Handelns des universitären Weiterbildungsakteurs einerseits. Sie erfolgt andererseits in einem Kontext gegenseitigen Respekts. Hier fungiert die Teilnehmerzufriedenheit als Mess-Instrument. Der Textausschnitt schließt nachdrücklich mit der Erwartung ab, dass („Glück“ bringendes) dynamisches und kompetentes Engagement einzelner Dozenten einer der Eckpfeile professioneller Handlung darstellt.

Dozierenden kommt eine Schlüsselrolle zur Stabilisierung des Weiterbildungsauftrags in der Hochschule zu:

*Jaja, sie ist es (Weiterbildung als Generator von Einnahmen, H.F), wenn sie
auf dem richtigen Weg liegt, wenn es an (Lehrkräften, H.F.) und deren Willen
nicht fehlt (..) denn (..) die Schlüssel der Weiterbildung das ist der Lehrende.*

Ich spreche über den Lehrenden, der auf dem neuesten Stand ist in seinem Bereich, damit er (...) der was zu geben hat. Es ist eine zusätzliche Wahl. Wenn er nicht will, niemand kann ihn zwingen. Der macht das oder jenes Fach. Der sagt, nein, das hier interessiert mich nicht. Also, wir haben eine Lehrerkategorie, die auf dem neuesten Stand ist in der Weiterbildung. Es gibt eine andere Kategorie, die nicht interessiert ist. Jeder ist frei (IP 1.3, S. 3, Z. 112ff).

Die wissenschaftliche Weiterbildung in der Hochschule zu stabilisieren wird durch Vorhandensein, Teilnahmebereitschaft und Kompetenz des aktiven und involvierten universitären Weiterbildungsakteurs bedingt. Engagierte Weiterbildungsverantwortliche können zur Teilnahme von kompetenten und dazu willigen Kollegen bestenfalls anregen. Zusätzlich dazu erwarten die aktiven Weiterbildner_innen, dass strukturelle Unterstützungsfaktoren bildungspolitisch institutionalisiert werden:

Was wir tun, geschieht im Rahmen des Gesetzes. Wir basieren uns auf die Geschäftsordnung und das Gesetz 01.00. Das Problem, das uns begegnet, ist wegen des verschriebenen Rahmens für die Weiterbildung in den Universitäten (...) Glücklicherweise gibt es Dozenten, die sich genügsam zeigen (auf Arabisch, H.F.), wenn Sie sagen: Ich bezahle Sie XX,00 DH pro Tag, wissend dass sie das Vierfache im Privaten gewinnen können (IP 1.3, S. 2, Z. 59ff).

Vergütungsstandards lassen den Hochschuleinrichtungen der Universität wenig Spielraum, bequem über die gemachten Einnahmen zu verfügen. Sie wirken sich einschränkend aus. „Genügsame“ Haltungen seitens der engagierten Kollegen wahrzunehmen und es aufzuwerten kann aber nur dann eine Bedeutung haben, wenn sie institutionell anerkannt werden, unmittelbar und auf die Dauer. Sie entstammen nicht selten der Erwartung, dass sie im organisationalen Kontext als Übergangsphase aufgefasst und geplant werden.

Aufwendiger, materiell nicht besonders ertragssicherer Auftrag in offensichtlichem Bedürfnis nach Anerkennung

Die Analyse des Datenmaterials verdeutlicht, dass mit dem ständigen Vergleich zu anderen Anbietern die Experten der Weiterbildung an der UM5r ihre Nicht-Indifferenz gegenüber Konkurrenz ausdrücken. Flexibilität im freien Service „Weiterbildung“ zu erzielen, stößt auf Schwierigkeiten, um bildungs- und universitätspolitische Unterstützung zu finden in einem nach Standardisierung suchenden öffentlichen Dienst:

Ich glaube, im Leben, da gibt es alles. Es gibt engagierte Personen, und es gibt interessierte Personen. Man kann aber auch beides sein. Solange jedoch die Weiterbildung nicht anzieht. Wenn ich sage, sie ist nicht anziehend, d.h. sie funktioniert nicht, sie (...) das ist ein Problem, das mir täglich begegnet. Personen, die sagen: ‚Ich bilde Personen aus. Wann (...)‘? ‘. Da sind wir wieder mal bei der Länge in der Verwaltung, im Management von HR oder der

Vergütung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung. Da gibt es Personen, die Sie ganz nüchtern ansprechen werden: ‚Wenn ich diesen Monat unterrichte, wann werde ich bezahlt?‘ Die Erfahrung macht halt, dass manchmal Verspätungen eintreten. Also, nochmal gesagt, wenn wir uns mit der Flexibilität des professionellen Gebiets vergleichen, ich würde sagen, die Unternehmen, die auf dem Gebiet der Weiterbildung tätig sind, die Dozenten werden es vorziehen, außerhalb der Hochschule nebenberuflich oder als intervenierende Experte zu arbeiten etc. (..) – Nicht nur ist es besser bezahlt, vielleicht ist es nicht besser bezahlt, aber es ist es auf der Stelle. Es ist diese Länge, die das Interesse an der Sache verdirbt. Ich kann ihn besser bezahlen, aber erst in (..) zwei Jahren. Die Personen werden eine schnelle Rechnung machen (IP 1.1, S. 6, Z. 205ff).

Hemmende Dysfunktionen der alltäglichen Verwaltung bezüglich Vergütungs-Praktiken machen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung wenig anziehend. Denn für eine Leistung, die sich auf das materielle individuelle Nutzen stützt, bieten Weiterbildungsangebote anderer Träger außerhalb der öffentlichen Hochschulen ziemlich bessere Chancen. Toleranz wird langfristig ausgerichtet und mit der Hoffnung auf Erfolg des Weiterbildungsprojekts untermauert. Dann ...

... seien Sie darüber nicht besorgt, dass es Personen, Dozenten gibt, die zu Ihnen kommen werden, die sagen werden: ‚Ich auch habe was vorzuschlagen‘ usw. (IP 1.1, S. 6, Z. 230ff).

Verständnis für ablehnende Reaktionen seitens der Kollegen, d.h. für ihr Nicht-Engagement, übersetzt die Schwierigkeiten, die Verantwortliche der Weiterbildung in öffentlichen Hochschulen zu überwinden haben. Über die eigene Bereitschaft hinaus, für eine erfolgreiche Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule einzutreten, haben sie zusätzlich noch andere aktive Mittragende zu gewinnen. Nicht nur Individuen, wohl aber auch Hochschuleinrichtungen haben sich mit der Länge und der Einschränkung bei der Vergütung von Weiterbildungsaktivitäten abzufinden. Und hier wird selbst eine Kostendeckung problematisiert, ist sie doch praktisch schwer zu erreichen. Dieses „Leiden“ trifft nicht nur die individuelle Ebene vom Engagement in der Weiterbildung:

Es gibt private Universitäten, die gibt es immer mehr (..) mit beträchtlichen Vorteilen. Demgegenüber gibt es den öffentlichen Dienst. Der öffentliche Dienst, der leidet etwas. Das ist eine Realität. Alles ist umsonst. Mir leuchtet es nicht ein, wie die Universität selbst mit den Einnahmen mit all den übernommenen Sozialabgaben umgehen wird. Und selbst auf dem Niveau der Weiterbildung, es gibt Probleme, es gibt Probleme. Nehmen wir mal die Aufschlüsselung der Weiterbildungseinnahmen (laut der Geschäftsordnung der Weiterbildung an der UM5r, H.F.). Ein wichtiger Teil geht zur Institution, das ist schon gut. Aber gegenüber Konkurrenten wir erhalten leicht Konkurrenz. Was passiert? Ein Forschungsbüro wird ausgewählt, und es übernimmt die Weiterbildung. Es begnügt sich mit 30%. Für es, es ist ein Vermittler. Vielleicht hat es ein Lokal, es gibt ja dem Dozenten seinen Anteil. Also, wenn du dem Dozenten sagst, ich gebe dir (..) während er weiß, dass er außerhalb (..) und das ist sein Recht (...) aber wir leben dieses Problem (IP 1.3, S. 2, Z. 39ff).

Die Eintrittsbedingungen auf den Weiterbildungsmarkt machen vom Angebot öffentlicher Hochschulen ein leicht zu konkurrierendes Produkt. Öffentliche Hochschulen verfügen laut dieser Argumentation zwar über eine beachtenswerte Finanzierung aus der öffentlichen Hand. Den Management-, Vergütungs- und Sozialausgaben im Gesamtbudget der Hochschule/Universität zu entsprechen, macht jedoch eine Investition in der Weiterbildung so gut wie unmöglich. Gewinnerwartungen an der Weiterbildung erschwert es andererseits, dass die wissenschaftliche Weiterbildung einer bedeutenden Besteuerung unterliegt. Mit der Aufschlüsselung der Weiterbildungseinnahmen gemäß der Geschäftsordnung (2015, §17) lässt der Anteil der Hochschuleinrichtungen nicht einmal eine Vergleichbarkeit mit anderen Anbietern in Bezug auf die Vergütung erkennen. Öffentliche Hochschulen haben sich damit für die Akquise von Aufträgen oder Drittmittel mit ernststen Schwierigkeiten gegenüber Konkurrerenden abzufinden. Deshalb kommt es verständlich vor, wenn die „eigenen“ Dozenten in der Weiterbildung außerhalb der Hochschule aktiver sind als in ihren. Auf der anderen Seite fordert es die Hochschule/Universität heraus, gleichzeitig die Entgeltpreise für Lehrleistungen aus Wettbewerbsfähigkeit auszuhandeln und danach zu trachten, die Weiterbildungstätigkeit der hauseigenen Dozenten in der Hochschule zu stabilisieren:

Wie ich gesagt habe, die Aufschlüsselung der Weiterbildungseinnahmen (..) Der Hochschule soll mehr Freiheit zuteilwerden (..) Z.B., für mich, ein Professor ist wichtig, ich will ihn haben für diese Bildung (..) denn ich kenne ihn und er lehnt es ab zu diesem Preis. Das Gesetz muss es mir erlauben, ihn zu befriedigen, ohne Gymnastik zu machen. Selbst wenn ich diesen Professor kenne, der wird mir nicht das abverlangen, was er im Privaten kassiert. Aber es soll mindestens vergleichbar sein (IP 1.3, S. 6, Z. 222ff).

In den Hochschulen stellt es sich aufwendig heraus, eine qualitative Leistung zu sichern. Die besten Lehrenden für die Angebote der Hochschule zu haben, erweist sich mit einer rigiden Preisgestaltung wenig vereinbar. Im Rahmen der Vergütung einzelner Dozenten gleich wie zur finanziellen Gestaltung von Weiterbildungen, erweist es sich als herausfordernd, „*mindestens*“ Vergleichbarkeit gegenüber dem Markt sicherzustellen.

Textkasten (5.2)

Den hier zugrunde liegenden Daten zufolge kann Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung als aktive Teilnahme an der Etablierung eines Bildungsprojekts in einer öffentlichen Hochschule betrachtet werden, das nicht besonders ertragssicher ist und offensichtlicher institutioneller und organisationaler Anerkennung bedarf:

Letztes Jahr hatten wir es versucht, eine Dual-Bildung im Bereich (X) aufzustellen. Ich hatte nach Unternehmen gesucht, die es mindestens übernehmen könnten, ganz einfach die Studierenden in den Praktikumsplatz zu fahren. Nicht einmal eins hier war imstande, es zu tun zwischen der Universität und der Arbeitsstelle. Wieso nur wollen Sie, dass wir fortschreiten?

Weder die Unternehmen helfen, noch der Staat, noch die (juristischen, H.F.) Texte (IP 1.2, S. 5, Z. 175ff).

Initiativen, wie die in der vorigen Passage erwähnte, zur Etablierung einer Dual-Bildung mit Partnern des Universitätsumfelds, haben sich vor komplexen Barrieren durchzusetzen. Sie sehen sich vom zuständigen Bildungsministerium, von der universitären Profession und vom Universitätsumfeld noch nicht besonders entgegengenommen. Die Aufzählung hier („Unternehmen“, „Staat“, „Texte“) ist auf die Ablehnung der Hochschulinitiative zurückzuführen. Ein noch nicht erlebter Diskurs auf der Grundlage der Zusammenarbeit mit den Universitäten hingegen regt zur Infragestellung der Weiterbildungsaktivität selbst an. Es fordert den beteiligten Weiterbildungsakteur heraus, nachhaltig „fortzuschreiten“, wenn er Produkte auf einen Markt bringt, zu denen er eine Verhandlungsposition aus der starken Position eines öffentlichen Akteurs entbehrt. Da sind zusätzlich auch hochschulinterne Rezeptionsschwierigkeiten mit schwerwiegender Auswirkung. Meist spiegeln sie Kontingenzen wider in Zusammenhang mit den Prioritäten-Setzungen der Hochschulleitung:

Ah (...) nochmal darüber (...) aus Mangel an (...) Strategie, meiner Auffassung nach, an Übersichtlichkeit und an Strategie, jeder staatliche Verantwortliche in der Hochschuleinrichtung funktioniert nach seiner Art. Einige sind für (das Engagement in der universitären Weiterbildung, H.F.), andere dagegen. Der alte Dekan, der war dafür und man hat vieles starten sehen. Der vor ihm, der war nicht dafür. Der jetzige, der weiß nicht mehr, was er folgen und nicht folgen soll. Wir tappen im Dunkeln. Das spiegelt sich wider sicher auf das Jahr. Na, der Neuankömmling (...) der Dekan (...) Die Dienst-Kontinuität soll existieren. Wir haben Eingeschriebene, wir sollen weitermachen, wir sollen bilden. Er (der neue Dekan, H.F.) kann nicht das in Frage stellen, was hier passiert, aber (...) er ist nicht (...) viele Dinge, um fortzuschreiten (IP 2.1, S. 5, Z. 153ff).

Das Beispiel gibt hier Aufschluss darüber, wie die Kontinuität des Weiterbildungsauftrags durch eine wechselnde Veränderung in der Leitung der Hochschule beeinträchtigt wird. Engagement in der Weiterbildung seitens der Hochschulleitung hängt davon ab, wie in ihrem Handlungs- und Entwicklungsplan der wissenschaftlichen Weiterbildung institutionelles, d.h. aber vor allem praktisches Interesse zuteilwird.

Zur Verankerung der Weiterbildung als profilbildender Auftrag in der öffentlichen Hochschule steht die Aufwertung der Tätigkeit darin im Zentrum des Interesses von Weiterbildner_innen:

Eine Nachfrage ist immer valorisierend. Die Valorisierung dessen, was gemacht wird, sollte in Betracht gezogen werden (...) z.B. in den Förderungen von Lehrenden. Man interessiert sich für das, was sie als wissenschaftliche Artikel produziert haben (...) nicht aber riesig (daran, H.F.), was die Weiterbildung betrifft (...) ,Ich möchte gerne in der Weiterbildung produzieren, wohin führt das mich aber hin? Ich ziehe es vor, mich da zu investieren, wo es mehr rentabel ist. ‘ Das ist auch ein Aussichtspunkt. Die Lehrenden sagen es nicht offen, das sollte sie sicher aber nicht kalt lassen: ,Ich schufte für? Wofür?’ Diese Valorisierung ist wichtig, sei es auf der Ebene der

Hochschuleinrichtung (..) auf der Ebene der Förderung, sei es jedenfalls für die Personen, die organisieren. Es ist ein Bereich in der Hochschuleinrichtung. Aber unsere Lehrenden arbeiten in den Fachgesellschaften (mehrere Beispiele, H.F.) usw. lauter Gesellschaften und lauter (eigene, H.F.) Lehrende innerhalb, die große Arbeit leisten. Das ist aber eine Finanzierung durch die Labors (Beispiele, H.F.) usw. Da ist eine Subventionierung. Da ist etwas Geld, um zu arbeiten. In der Hochschuleinrichtung (..) das Budget der Hochschuleinrichtung ist nicht besonders außergewöhnlich. Um eine berufliche Gruppenreise zu unternehmen, um Personen in entfernten Regionen auszubilden, es benötigt eine Logistik (..) viele Dinge. Wenn ich über Valorisierung spreche, es ist nicht immer das Materielle gemeint. Das ist eine Valorisierung in der Förderung, in der Zuwendung (IP 2.2, S. 4, Z. 157ff).

Die Weiterbildung sollte an Anerkennung gewinnen, bildungspolitisch, in der Hochschule und im professionellen Umfeld der Universität. Dem fügt sich eine ethische bzw. kulturelle Dimension hinzu: „in der Zuwendung“. Die Tätigkeit hier übt wenig Attraktivität für die Dozenten der Universität aus. Deshalb ziehen sie es vor, außerhalb der „eigenen Hochschuleinrichtung“ zu arbeiten, bei den Konkurrerenden mitzuwirken oder gar deren Ruf durch „große Arbeit“ auszumachen. Andernfalls ist es, wenn es sie sind, die darauf aus sind, Entwicklungsprojekte der professionellen Welt in der Hochschuleinrichtung zu etablieren. Damit fungiert die Hochschule mindestens zum Mitspieler bzw. Teilnehmer durch Weiterbildungsprodukte, die zur Hochschuleinrichtung „etwas Geld zum Arbeiten (bringen, wo) das Budget der Hochschuleinrichtung nicht besonders außergewöhnlich (ist)“. Obwohl es noch als aufwendig vorkommt, die Hochschuleinrichtung zum Inkubator für Entwicklungsprojekte werden zu lassen, fängt es jedoch an bei der Aufwertung von kleinen Nachfragen. Denn „eine Nachfrage ist immer valorisierend“. Diese Nicht-Stabilität des Weiterbildungsauftrags ruft deshalb das Adressieren einer Universitäts- und implizit einer Bildungspolitik hervor, entsprechend der es der Rubrik „Weiterbildung“ als Interessenfeld universitärer Aktion weder ausreichender Mitteleinsatz noch Anerkennung zuteilwerden.

Klarheit des Auftrags, Beteiligungsaufwertung und Praxisorientierung

Entsprechend der Konzeption des Hochschulgesetzes 01.00 wird die wissenschaftliche Weiterbildung erst neulich als neues Handlungsfeld ins Portfolio einiger Hochschuleinrichtungen der Universität eingeführt:

Die Personen müssen in der Lage sein, auf eine Anfrage von Unternehmen oder Experten zu reagieren, und daher muss all dies in Business Modellen umgesetzt werden, die – ich würde sagen – sehr nüchtern sind und die funktionieren. Einmal diese Modelle eingesetzt, machen Sie sich darüber keine Sorgen, dass Personen kommen werden, Lehrende, die sagen ‚Ich habe auch einen Kurs anzubieten‘ usw. Aber da ist die Anziehungskraft schwach, weil die Personen die Schwierigkeiten von (..) kennen. (IP 1.1, S. 6, Z. 227).

Klare Prinzipien zur Verankerung der Weiterbildung als Projekt zur Organisationsentwicklung nehmen Gestalt in Geschäftsmodellen. Ihre Konstruktion soll alle Interessierten von der Machbarkeit des Projekts überzeugen. Besonders hochschulintern sind Geschäftsmodelle eine Orientierung. Sie helfen die nötigen Human Ressourcen gewinnen. Die Suche nach mittragenden, für die Idee des Engagements in der Weiterbildung überzeugten Kolleg_innen, geht unbedingt mit der Bereitstellung aufwertender Arbeitsopportunitäten für die „Zugestiegenen“ einher. Für denselben Zweck ist die Orientierung an Modellen anderer Anbieter eine Handlungsoption:

Was uns fehlt, sind Arten und Weisen zu tun, Verfahren, die etabliert sind (IP 2.1, S. 17, Z. 597f)

Die Weiterbildung auf der öffentlichen Hochschule hat nicht dem gewohnten Führungsstil im Erststudium-Bereich zu unterliegen. Auch sind Trial und Error in einem organisationalen Kontext hochaufwendig und können zu Sackgassen führen. Hier übernehmen („*etablierte Arten und Weisen ... Verfahren*“) in der Weiterbildung bei anderen Trägern bzw. in anderen Modellen eine Orientierungsfunktion. Es knüpft ebenfalls am ursprünglichen Nutzen von Weiterbildungen, wenn sie in den Dienst lokaler bzw. regionaler Bedürfnissen stehen:

Nun, hätten wir einen anderen Ansatz (der Profession, Ä.v.m.) (..) einen gemeinschaftlichen. Das heißt die Gemeinschaft X selber (..) ich weiß nicht (..) auf regionaler Ebene (..) organisiert selber den Bereich. Da hätte man unterschiedliche Ansprechpartner (..) Die Gemeinschaft selber sieht einen Mangel und sie ist es, die hier eine Nachfrage formulieren würde. Wir unsererseits gehen zu der Gemeinschaft. Gewiss hat (..) jede Gemeinschaft ihre eigenen Partikularitäten. Die Probleme von Laayoune (südlich Marokkos, H.F.) sind nicht dieselben wie jene von Rabat (..) Es ist eher gemeinschaftlich. Dass die Gemeinschaft selber (..) d.h. das Ministerium jetzt entscheidet für die anderen (IP 2.2, S. 11, Z. 485).

Anbieter- und Nachfragerseite sind darüber im Klaren, wie zweckmäßig Lösungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind. Gemeinschaft und Universität vertrauen einander und tragen zur Etablierung einer Beratungskultur bei. Wie in der obigen Ausführung, rückt professionelles Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Rolle der Universität in ihrem näheren Umfeld in den Blick. Damit wird die wissenschaftliche Weiterbildung zur Gelegenheit, den regionalen, im obigen Sprachgebrauch, gemeinschaftlichen Spezifitäten des Universitätsumfelds Ausdruck zu verleihen. Hier eröffnet sich für die Weiterbildung die Möglichkeit, sich als komplementäre Bestimmung gegenüber zentralen Beschlüssen zu institutionalisieren. Eine Parallelität zum Prinzip der Nähe stellt sich in den Daten auch her, wenn die Weiterbildungsexperten ihre reflexive Kompetenz an der Entwicklung des eigenen spezifischen Qualifizierungssegments ausrichten:

Jedenfalls im Bereich – ich verallgemeinere nicht – in der Disziplin unserer Hochschuleinrichtung (IP 1.1, S. 1, Z. 4f).

Beteiligte Weiterbildungsakteure binden die übertragenen Erfahrungen laufend an den Fall ihrer Hochschule bzw. ihrer Spezialität/Disziplin zurück. Der eigene Fall hat Vorrang bei Interesse und Entwicklungsplänen. Er entbehrt trotzdem nicht an Allgemeingültigkeit, wie es in den abschließenden Abschnitten noch zu zeigen gilt.

5.2.3 Bedeutung des Engagements für den Institutionalierungs- und Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Für einen erfolgreichen Institutionalierungs- und Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung in der öffentlichen Universität ist das Engagement der universitären Akteure eine zentrale Kategorie. Es hervorzuheben, folgt in dieser Arbeit einer Systematik. In einem ersten Schritt rückt sie Leitbild, Zielsetzungen und Professionalisierungsbemühungen der Weiterbildungsakteure in den Blick. Daran anschließend macht sie es möglich, einerseits das Verhältnis des Engagements zu den institutionellen und organisationalen Kontexten zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität aufzudecken. Andererseits weist sie auf die pluralen Ansprüche hin, die den Professionalisierungsprozess der Weiterbildungsaktivität grundlegen und inwieweit ein professionelles Engagement es zu Durchbrechungen führen kann. Beide Aspekte: Der institutionell-organisationale und der professionelle und Aufgabefelderbezogene gewähren dem Engagement einmal Klarheit des Leitbildes und der Zielsetzungen und andererseits Professionalität in der Handlung trotz der bestehenden Einschränkungen.

Die Weiterbildungsakteure der UM5r setzen auf Erträge aus der Verbindung mit dem Ökosystem der Universität. Diese dienen der hochschulinternen Qualifizierung. In schweren Zeiten der Knappheit von Ressourcen wirken sie ausgleichend aus gegenüber Einschränkungen der staatlichen Finanzierungen. Hier schätzen die in der Weiterbildung Tätigen auch knappe zusätzliche Ressourcen ein und versuchen, damit rational umzugehen. Der Institutionalierungsprozess an der Universität setzt langsam an, er schreitet aber fort, um von der wissenschaftlichen Weiterbildung ein organisationales Instrument ihrer Leistungspolitik zu machen. Weiterbildungseinnahmen werden ebenfalls den Entwicklungszielen und -ambitionen des wissenschaftlichen Systems assimiliert. Sie mögen Internationalisierungsprozesse unterstützen, der Hochschule dabei helfen, über ständig qualifizierte (Forschungs-) Infrastrukturen zu verfügen, den Forschenden Zugänge zu internationalen Datenquellen erleichtern und zur Technologisierung (Digitalisierung) in Verwaltung und Lehre ihren Beitrag leisten. Fehlleistungen, etwa dem ausschließlichen materiellen Nutzen die Priorität zu geben, (sollen) lösen Reflexionen aus. Eine organisationale Institutionalisierung der Weiterbildung hatte in der Erfahrung der Universität

Zeit benötigt. Es wirkt ihr entgegen, wenn beschleunigte Suchen nach höherem Umsatz und Gewinn vor einer angemessenen Leistung der Weiterbildung der Vorrang gegeben oder wenn der Übergang zum neuen Handlungsmodus in der Weiterbildung forciert wird. Ein strategisches Management erstrebt, gegenüber dem Ökosystem Nachhaltigkeit für den Weiterbildungsauftrag zu erlangen und hochschulinterne Unterstützung zu gewinnen.

Die Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung ist ein Änderungs-, Anpassungs- und Lernprozess. Sie steht in Zusammenhang mit Tätigkeits- und Aufgabenfeldern mit hoher Professionalisierungswirkung. Erst ihre Institutionalisierung erlaubt der Hochschule, sich marktgängige Strategien anzueignen. Eine Orientierung des Angebots ausschließlich an Personen auszurichten, stößt auf Einschränkungen. Organisationale Kooperationen im Rahmen der Weiterbildung gewähren den Hochschulen Nachhaltigkeit des Services, ihren Angeboten weiten Geltungsanspruch und den universitären Weiterbildungsakteuren Einsicht in die aktuelle Bedürfnislage der professionellen Praxis. Dabei wird der wissenschaftliche Gehalt zum Unterscheidungs- und Qualitätsmerkmal der Leistung wissenschaftlicher Weiterbildung. Für Experten der Weiterbildung an der UM5r verliert die wissenschaftliche Weiterbildung ihre Daseinsberechtigung auf der Hochschule, wenn sie kohärente Antworten auf die Erwartungen der Anspruchsgruppen verfehlt. Abwertenden Wahrnehmungen jeder Leistung des öffentlichen Dienstes versuchen sie deshalb sowohl hochschulintern, als auch in der Öffentlichkeit aktiv entgegenzuwirken. Neben grundständigen Optionen, für die Weiterbildung zu werben wie Internet-Präsenz oder Ausschreibungen, sehen sie vor, wissenschaftliche Forschungsergebnisse über die Weiterbildungsaktivität vorzulegen. Hochschulintern erweisen sich Geschäftsmodelle als eine planmäßige Leistungsorientierung. In der Öffentlichkeit wirken sie sich aufwertend aus gegenüber den Anspruchsgruppen, da deren Erwartungen in den Angeboten integriert bzw. ausgehandelt werden. Diese Umstellung hat nur dann ihren angestammten Platz in einem ganzheitlichen Sinn, wenn nämlich wichtige Strukturen in Anspruch genommen, Systematik der Vorgehensweisen strategisch gestaltet und durchgeführt und damit das Profilbild der Organisation dadurch ausgeprägt werden. Experte Weiterbildungsakteur_innen der UM5r sehen sich dazu aufgefordert, erfolgreiche Strategien im Bezug zu einer marktgerechten Preispolitik erwerben zu müssen. Auf dem pädagogischen Gebiet gehört es zum professionellen Qualitätsmanagement, systematische Follow-Up-Techniken einzuführen. Die Erfahrung lehrt, wie Feedbacks, besonders seitens erfahrenen Professionellen, zum interaktiven Erwerbs- und beidseitigen Lernprozess helfen. Diese (Re-Orientierungs-) Strategien zur permanenten Verbesserung der Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden zum Anlass, sich mit dem Anspruch der „Institutionalisierung des Professionalisierungsprozesses“ zu identifizieren.

Der Professionalisierungsprozess macht einen Bedarf an qualifiziertem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung offenkundiger. Involvierte Weiterbildungsakteur_innen würden exzellente Weiterbildungsleistungen bei anderen Trägern vorrangig in der eigenen Hochschule erleben können. Nicht selten sind die hauseigenen Dozenten hinter diesem Erfolg außerhalb ihrer Hochschulen. Da es keine randständigen Fälle zu sein scheinen, sind beteiligte Weiterbildungsakteur_innen der UM5r danach bestrebt, Defizite institutionell zu begleichen. Das rufen Problemsituationen hervor in der Vergütung von Dozenten, bei der Gestaltung von Marketing-Aktionen oder bei der Organisation von Fortbildungen zur weiteren Qualifizierung der Weiterbildungsleistung.

Kontinuität in der Weiterbildungsaktivität in der Hochschule sicherzustellen, hängt maßgeblich davon ab, wie besonders die Hochschulleitung in ihrem Handlungs- und Entwicklungsplan für die wissenschaftliche Weiterbildung institutionelles Interesse entgegenbringt und es operationalisiert. Für die Weiterbildungsakteur_innen der Universität ist es eine Herausforderung, wenn nicht einmal Vergleichbarkeit mit anderen Trägern auf dem Niveau der Vergütungen zu erreichen ist, für Aktivitäten der Weiterbildung im Investitionsbudget der Hochschule so gut wie kein Anteil zukommt und wenn mit der Aufschlüsselung der Weiterbildungseinnahmen selbst eine Kostendeckung kaum erreicht werden kann. Das macht, dass die Hochschule sich damit abzufinden hat, wettbewerbsfähige Lehrleistungen zu sichern und ihren finanziellen Handlungsspielräumen anzupassen.

Engagement heißt neben den Eintritt für eine erfolgreiche Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule aber auch die aktive Suche nach mittragenden Kolleg_innen. Da Professionalisierungsbestrebungen langfristig angelegt sind, ist Verständnis gegenüber diversen Engagement-Typen eine Forderung. Für die Verankerung der Weiterbildung als Projekt zur Organisationsentwicklung tragen die Zuwendung zu etablierten Erfolgserfahrungen (im Inn- und Ausland) oder die Konstruktion von Geschäftsmodellen dazu bei, die Weiterbildungsleistung hochschulintern gleich wie in der interessierten Öffentlichkeit aufzuwerten und zur überzeugenden Lösung darzubieten. Besonders auf der regionalen Ebene werden Co-konstruierte Kooperationsmodelle in der Weiterbildung zur Gelegenheit, in den Weiterbildungsangeboten und -programmen Spezifitäten des Universitätsumfelds zu erkennen.

Eine Folge reflexiven Handelns schlägt sich nieder in der Abgrenzung der Weiterbildungsaktivität, in der Berücksichtigung möglicher Handlungsalternativen aber auch im Einbezug von Gegenbeispielen. Mit diesem Dekonstruktions- und Rekonstruktions-Prozess unterliegt qualifiziertes Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung weder einem einzigen Modell, noch kommt ein Nicht-Engagement der Kollegen als eine

Abweichung vor. Aktive Weiterbildungsakteure erleben diesen strukturellen Mangel an qualifizierten engagierten Dozenten. Ihr Vorhandensein, ihre Kompetenz und ihr Wille schließlich, am Kompetenz- und Wissens-Transfer sich zu beteiligen, konstituiert eine Schlüsselrolle zur Stabilisierung des Weiterbildungsauftrags in der Hochschule. Weiterbildungsverantwortliche können zur Teilnahme dieser Kollegengruppe bestenfalls anregen. Über die persönliche Involvierung und die Forderung hinaus, weitere engagierte und vor allem kompetente Kollegen zu gewinnen, haben aktive Weiterbildner_innen mit organisationalen Kontingenzen sich abzufinden.

Die Beziehung des Engagements universitärer Akteure (als Kategorie) zur professionellen Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r (als Kategorie „Performanz“ genannt) zeichnet sich durch ein Wechselwirkungsverhältnis aus. Erfolg und Bewährung jeden Output hängt von der Qualität des Inputs ab. Dafür haben wir gesehen, wie die Beziehung des Engagements universitärer Akteure in der Weiterbildung zu den Institutionalisierungskontexten, obwohl im positiven Sinne gemeint, mehr reaktiv als interaktiv bezeichnet werden kann. Der Einbettungskontext (die erste Kategorie der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r) deckte den Ermöglichungsraum auf, den die bildungspolitischen, die professions- und marktbezogenen Rahmenbedingungen für einzelne Individuen und Hochschuleinrichtungen zuließen. Der Vergleich erlaubte es, auf eine Entkopplung zu schließen, zwischen einer als offizieller Auftrag erklärten Handlung und einem Professionalisierungsdefizit. Er drückt einen nachhaltigen Versuch seitens der involvierten Weiterbildungsakteure der Universität aus, eine gestartete Institutionalisierung auf Ansprüche eines Professionalisierungsprozesses abzustimmen. Ihre Leistung auf dem Weiterbildungsbereich zeichnet sich durch ständige Angleichung an gesellschaftlichen und professionellen Erwartungen. Professionalisierungs- und Professionalitätsbestrebungen finden ihren Ausdruck andererseits in Neuerungen bei der Entwicklung des Weiterbildungsprojekts an der Universität. Sie sind individuellen Erfahrungen zu verdanken. Sie überschreiten weniger diesen Rahmen und bleiben deshalb bestenfalls jedoch als Leistung auf der Ebene der einen oder anderen Hochschuleinrichtung gefangen. Das nächste Teilkapitel (5.3) versucht, den Professionalisierungs- bzw. Professionalitätsgrad in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r aufzudecken helfen.

5.3 Performanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r. Professionelle Profilierung eines hochschulischen Bildungsauftrags

„Natürlich hofft man, die marokkanischen Universitäten auf der Grundlage von Forschung und Weiterbildung zu beleben, damit sie sich ein wenig verselbständigen (...) Gut, es schreitet voran, aber ziemlich noch langsam“

Entsprechend der Konfiguration (vgl. Abschnitt 2.1.4) professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hat der technisch-bezogene Rahmen den organisationalen und institutionellen Einbettungskontext des Hochschulweiterbildungsauftrags an der UM5r zu erfassen versucht. Er hatte nämlich aus einer organisationstheoretisch motivierten Perspektive und im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse die strukturellen Konturen umgerissen, in denen sich die Weiterbildungshandlung an der Universität abspielt. Dafür wurde mit (der Kategorie von) dem Engagement besonderer Blick auf den individuellen (Akteur-bezogenen) Rahmen des Weiterbildungsauftrags gerichtet, laut dem einzelne Personen bzw. einzelne Hochschuleinrichtungen der Universität eine Tätigkeit in der Weiterbildung erfüllen. Die (Kategorie) Performanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu berichten, ist damit verbunden, den Werdegang des Institutionalisierungs- und des Professionalisierungsprozesses anhand der Leistung ihrer Akteure in den verschiedenen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern der Weiterbildung an der UM5r zu rekonstruieren. Die Leistungserbringung (Performanz) des öffentlichen Weiterbildungsakteurs an der UM5r zu beleuchten suchen, wirft die primäre Frage nach seinen Positionierungsstrategien auf dem marokkanischen Weiterbildungsmarkt auf. Die beteiligten Weiterbildungsakteur_innen lassen sich auf die Weiterbildungsaktivität ein in der Zuversicht, professionell zu handeln und im Organisationsfeld die geforderten Kompetenzen zu fördern. Handlungsressourcen moderner Prägung sollen für sie zur Normalität werden. Zur Verankerung des Weiterbildungsauftrags in den Hochschuleinrichtungen der Universität interessieren sich Weiterbildungsexperte der UM5r an der Grundlegung flexibler Handlungsmodi bzw. diverser Angebotsvarianten. Die Verankerung der Weiterbildung auf öffentlichem universitärem Raum gestaltet sich als Such- und Übergangsprozess. Noch übt das Verwaltungsmodell im Grundstudium seinen Einfluss auf dem Bereich der Weiterbildung aus. Aktive Lehrende in der Weiterbildung regt die Überzeugung an, dass erst die Etablierung erfolgreichen Managements es vermag, die Tätigkeit in der Weiterbildung professionell zu profilieren. Den dritten Bezugsrahmen in der Konfiguration professioneller Profilierung der Weiterbildung an der UM5r darzustellen, soll das Bild abrunden über Zustand, Verlauf und Zukunftsausrichtung von Strukturen, Prozessen, Aktionen und Interaktionen in der Weiterbildungsaktivität an der UM5r.

5.3.1 Positionierungsstrategien auf dem Weiterbildungsmarkt

Unter den wichtigen Merkmalen universitärer Leistung im Weiterbildungsgebiet stehen ausgehend von der Analyse der durchgeführten Interviews mit Weiterbildungsexperten der UM5r, die folgenden hervor: Es handelt sich um die Bewusstwerdung öffentlicher universitärer Weiterbildungsakteur_innen über die eigenen Dispositionen zum Erfüllen eines Bildungsauftrags. Sie sind an Bedingungen interessiert, die ihre Beiträge aufwerten. Flexibilität und Diversität in der Weiterbildung sind grundlegende Handlungsoptionen, damit neue Handlungsmuster in der öffentlichen Hochschule zum Normalfall werden. Sie bauen auf eine Sinnproduktion, die auf Angebote überzeugender Theoretisierung des Problems und der Problemlösung angewiesen ist (Schulze 2020, S. 160). Die Neueinstellung beeinflusst etablierte Handlungspraktiken im universitären Alltag. Sie kann deshalb als Such- und Übergangsprozess bezeichnet werden. Die engagierten Lehrenden in der Weiterbildung an der Universität sind darauf aus, Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Hochschule zu verankern. Sie sind auf der Suche danach, einer Nachfrageorientierung, Anforderungen einer proaktiven Kommunikationspolitik gleich wie Ansprüchen prioritärer Tätigkeitsfelder in der Weiterbildung gerecht zu werden.

Bewusstwerdung über die eigenen Dispositionen, in der Weiterbildung professionell handeln zu können

Produkte der Weiterbildung der UM5r positionieren sich ungünstig gegenüber jenen anderer Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt. Weiterbildungsakteur_innen bestätigen es spontan, wenn sie darauf eingehen. Trotzdem bestehen, ihrer Ansicht nach, für die Universität Beweggründe, sich auf die Weiterbildungsaktivität einzustellen:

Aber da kehren wir wieder zur ersten Frage zurück, vielleicht nicht die erste, aber jene über Liberalisierung und Autonomie. Heutzutage, selbst in anderen Ländern, wird man gewahr, dass die Finanzierung der Universität nicht nur vom Staat kommen kann. Und die Weiterbildung in anderen Ländern wird als eine neue Ressource angesehen. Die Universität (..) wie soll sie sich Geld beschaffen anders als indem sie der Außenwelt Dienste leistet? Und diese Universität, welche Dienste kann sie erweisen, wenn es nicht durch die Bildung vorkommt? (IP 1.1, S. 4, Z. 145ff).

Sinnfragen zu klären hat dieses Vermögen, Ausgangspunkte und Zielsetzungen von Handlungen zu aktualisieren. Und hier kommt die Weiterbildung als eine unbedingt zu ergreifende Chance zum Besorgen von Finanzmitteln von „der Außenwelt“ vor. Die (rhetorischen) Fragen im Text oben signalisieren, dass es vielleicht nicht die einzige, doch aber eine reale Möglichkeit darstellt, die finanziellen Ressourcen der Universität in Zeiten der Knappheit zu diversifizieren. Die marokkanische Universität erfüllt diesen Auftrag, weil sie

sich nicht mehr nur auf die staatliche Dotierung beschränken kann. Hier stimmt sie, laut dieser Argumentation, mit einem (internationalen) Trend überein, den sie zu verfolgen nicht die einzige ist. In diesem Argumentationsgang kommt die Weiterbildung aber auch als ein anspruchsvoller Service für die professionelle Praxis vor.

Eine aufwendige Arbeit in der Weiterbildung, die auf keine günstige Rezeption trifft bzw. eingeschränkte Einnahmen erbringt, hindert auch nicht daran, sie als Opportunität für die Entfaltung der Hochschule und ihrer Verankerung in ihrem Umfeld zu erblicken:

Einige Dozenten (..) einige Diplome (DU/CU, H.F.) haben eine Zusammenarbeit mit den Laboratorien (außerhalb der Hochschuleinrichtung, H.F.) (..) Das aber gilt nicht für alle. Sie selber suchen Eigeninteressen. Das ist eine offene Tür. Es ist erlaubt. Also wir können mit ihnen arbeiten. Das ist aber viel zu wenig im Vergleich mit der Zivilgesellschaft. Es gibt viele Dozenten, die mit ihnen arbeiten (IP 2.2, S. 5, Z. 181ff).

Nicht alle Akteure von Lehr- und Forschungsstrukturen der Hochschule beteiligen sich an Aktivitäten der Weiterbildung. Diejenigen, die es aber tun, sprechen sich darüber bewusst aus, Erwartungen der professionellen Welt entsprechen zu müssen. Die öffentliche Hochschule kann es dabei aber auch erleben, als nicht gleichwertige Vertragspartei behandelt zu werden, wenn nämlich der angestrebte Nutzen geringer ausfällt, als es ihre Partner realisieren.

Die universitären Weiterbildungsabschlüsse im Degree-Bereich erleben Rezeptionsprobleme. Diese Lage wirkt sich auf die Position der öffentlichen universitären Weiterbildung auf dem akademischen Weiterbildungsmarkt beeinträchtigend zurück:

Die Personen, die zur Hochschule kommen, warten auf zwei Dinge: ein Diplom, um intern gefördert zu werden. Da ist aber ein anderes Problem. Die Unternehmen, sollten es akzeptieren (..) besonders die öffentlichen darunter. Die Schwierigkeit halt (..) das war der Grund, warum es interessant für die Universität war, diese Weiterbildungen zu machen. Die Glaubwürdigkeit des öffentlichen Dienstes ist es, die die Glaubwürdigkeit des öffentlichen Diploms macht. Es ist öffentlich, denn es stammt aus (..) es ist ein Staatsdiplom, trotz (der Resistenz, auf Marokkanisch, H.F.). Und da ist eine andre Schwierigkeit. Wenn wir sagen, es ist ein Staatsdiplom (..) ,Nein, nein, nein. Ein staatliches ist es, das mir erlaubt, ein Staatsexamen abzulegen! ‘ Vielleicht haben sie (..) An zweiter Stelle haben Sie die Personen, die kein Diplom erstreben (IP 2.1, S. 9f, Z. 318ff).

Für die entwickelten Abschluss-bezogenen Weiterbildungsangebote, erweist es sich für die Universität sowohl gegenüber der vormundschaftlichen Autorität (das Ministerium) als auch auf dem Weiterbildungsmarkt noch schwer, sich durchzusetzen. Die reziproke Bedingtheit beider Ansprüche, dass „die Glaubwürdigkeit des öffentlichen Dienstes (es) ist, die die Glaubwürdigkeit des öffentlichen Diploms macht“, hatte ursprünglich der Konzeption der universitären Weiterbildung auf den öffentlichen Hochschulen zugrunde gelegen. An einem

bildungspolitischen Support erwarten die universitären Weiterbildungsakteur_innen, eine „Resistenz“ gegenüber Weiterbildungsangeboten öffentlicher Hochschulen zu beschwichtigen. Die wissenschaftliche Weiterbildung im marokkanischen Kontext steht auch vor der Herausforderung, sowohl professionelle Kompetenzen als auch Employability-Chancen durch die akademischen Abschlüsse der Weiterbildung zu steigern. Dies widerspricht der mangelnden Unterstützung schon in der eigenen Hochschule:

Dieses Einsetzen (..) das erste Mal, ich hatte geglaubt (..) wenn man die Sache (die Weiterbildung, H.F.) startet, die Struktur hilft. Überhaupt keine Hilfe. Nur die Lokale. Das ist alles. Nichts Anderes. Selbst die Werbung (..) das ist sehr spät (IP 2.1, S. 16, Z. 555ff).

Die Unterstützung der Hochschule geht über die Basics nicht hinaus. Für die Weiterbildung schränkt sie sich nämlich auf die Vergabe von Räumen und eine offizielle Annahme als Hochschulauftrag ein. Auf der Ebene der Informations-, Kommunikations- oder Finanzierungs-Politik bleibt die wissenschaftliche Weiterbildung unterstützungsbedürftig.

Den Daten nach entbehren die Weiterbildungsakteure der Universität eine Gleichstellung der Weiterbildungsabschlüsse mit denen des Erstausbildungsbereichs:

Hätte sie (die Weiterbildung, H.F.) das nötige Interesse vom Ministerium gehabt (..) so dass ihre Diplome eine Gleichstellung (mit dem Nationaldiplom, H.F.) gleich wie die der Erstausbildung haben (..) wäre es etwas sehr Interessantes und es würde alle Personen veranlassen, in die Universität zu kommen, für das Studium. Die Texte sagen, dass einige Diplome eine Gleichstellung haben können. Bis heute hat sie aber keines gehabt. Selbst wenn wir – und ich spreche über unsere Hochschule – Bildungsangebote, identisch mit denen der Erstausbildung gemacht haben. Gleich auf allen Niveaus: Programme, Zeitvolumen, Inhalt, Lehrende. Der Unterschied ist, dass wir die einen während des Tages und die anderen abends lehren. Unglücklicherweise werden die Einen ein DU (Universitätsdiplom) haben und die Anderen ein Nationaldiplom. Hier auch ist es eine Ungerechtigkeit, die uns dazu geführt hat, diese Handlungsart ganz und gar zu stoppen (IP 1.2, S. 5, Z. 148ff).

Initiativen von Hochschulen der Universität, wie z.B. die obige, die identischen Bildungsangebote des Erstausbildung-Bereichs in angepasster Form, d.h. berufsbegleitend, auf diejenigen der Weiterbildung zu übertragen, stoßen nicht auf die erwartete Anerkennung. Die Abwertung, der der aufgebrauchte Aufwand ausgesetzt wurde, erlebt die Hochschulleitung als „Ungerechtigkeit“. Trotzdem fassen sich Universität und ihre beteiligten Weiterbildungsexperten als professionelle Anbieter auf einem Markt auf. Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen darauf schließen, dass Durchbrechungen im Management der Weiterbildung an der Übernahme strategischer Vorgehensweisen liegen:

Kämen wir dazu, auf dem Arbeitsmarkt Weiterbildungsprodukte aufzustellen, die in der Lage sind, Personen zuzuziehen, Professionelle, denen sie – ich würde sagen – zugänglich sind. Wenn ich freien Zugang sage, d.h. der Angestellte schreibt sich ein, er subskribiert, oder es ist ganz und gar das

Unternehmen, das das Modul auswählen und bezahlen würde. Würden wir an diesem Teil arbeiten, da besteht die Möglichkeit, Weiterbildung-Pole zu entwickeln, die der Universität Budgets bringen würden, ohne (...) d.h. es gibt ein zu besetzendes Feld. Das ist die Weiterbildung. Also, es liegt im Interesse der Universität, auf das Feld der Weiterbildung zu gehen (IP 1.1, S. 4, Z. 145ff).

„Es liegt im Interesse der Universität“, die Chance einer aufwertenden Position auf dem Weiterbildungsmarkt zu ergreifen. Es stimmt auch mit der Forderung überein, nicht unvorbereitet „auf das Feld der Weiterbildung zu gehen“. Um als „Pol“ der Weiterbildung auf dem Markt aufzutreten, ist es auch notwendig, dafür alle möglichen Ressourcen zu investieren. Indem die entwickelten Angebote den Erwartungen ihrer Akteure entsprechen, könnten sie, Anlass zur „Subskription“ darstellen. Neben dem Einsatz von Instrumenten zur Qualitätssicherung sollte das universitäre Weiterbildungsangebot, nicht an Zugänglichkeit mangeln. Dafür leisten aktive weiterbildungsbeteiligte Dozenten an der Universität eine Überzeugungsarbeit. Konsekutive Argumentationslinien, wie jene in diesem Interviewausschnitt, gehören ebenfalls dazu.

Ist ein etabliertes Profil der Hochschule im Grundstudium-Bereich eine Errungenschaft, versuchen aktive Weiterbildungsakteure der Universität es durch die zusätzliche Mission Weiterbildung weiter sicherzustellen. Produkte der Weiterbildung richten sich an die gleichen Differenzierungsmerkmale der Konkurrenten. Damit erzielen die Weiterbildner der Universität, die Reputation der Hochschule auch im Weiterbildungsbereich aufrechterhalten:

Was wir haben (...) die Qualität, was weiß ich (...) Zuerst im Verhältnis zu wem? Also gut, es gibt den Ruf (...) Die Personen zieht der Label an. Wir aber auch versuchen, auf dem Niveau dieses Labels zu sein. Wir schlagen nicht irgendwas vor (...) wir kennen die Dozenten, wir kennen die Errungenschaften. Wir machen Bewertungen nach jeder Bildung. Ich persönlich halte daran fest. Die Lehrenden machen es auch. Und von dort aus sehen wir die Professoren, die eine Arbeit anbieten können, ein (-) attraktives Produkt. Gott sei Dank. Die Sachen gehen gut vor sich hin. Es gibt eine Folge. Es muss auch gesagt werden, dass wir erst mit diesem Format angefangen haben (IP 1.3, S. 3, Z. 100ff).

In ihrem Angleichungsprozess hat die Hochschule erst ansatzweise angefangen, den Anforderungen des Weiterbildungsmarktes gerecht zu werden. Zu einer Zeit genossen die universitären Weiterbildner eine Bildungslandschaft ohne ernste organisationale Konkurrenz. Mit dem Aufkommen diverser Konkurrerender sind die Spielregeln nicht (mehr) auf die traditionellen Handlungsmuster zugeschnitten. Dabei setzen die universitären Weiterbildner auf den Ruf der Hochschule. Trost – „Gott sei Dank“, „wir erst ... angefangen haben“ – finden sie dabei, mindestens nachfrageorientiert zu handeln, und den Integrationsprozess von Qualitätssicherungsinstrumenten angefangen zu haben. Weiterbildungsangebote einzelner Dozenten unterliegen einer hochschulinternen Sichtung. Die Aufrechterhaltung der

Reputation der Hochschule betrachten die Weiterbildner als Forderung, wenn sie Qualitätssicherungsmaßnahmen für Produkte der Weiterbildung konzipieren. Es gehört zu ihren Ambitionen, eine verlorene Stelle der Universität gegenüber ihrem Ökosystem wieder zu gewinnen. Beidseitiger Respekt und Vertrauen dem Universitätsumfeld gegenüber sind eine Grundlage für Nachhaltigkeit des Services der Weiterbildung und zum Abbauen von Vorurteilen:

Ich finde, wir sind sehr leichte Partner. Es genügt, wenn man sich uns zuwendet (..) in einer Weise (..) Ganz ehrlich, niemand wird Ihnen ‚nein‘ sagen. Es gibt Personen, die sich zu allen Regionen Marokkos begeben, so, ohne Entgelt. Jedenfalls, ich spreche auf einer individuellen Ebene (..) ja selbst auf der institutionellen. Es sei denn, es tritt eine materielle, logistische Widersetzlichkeit auf usw. Da ist es anders. Ich habe nicht genug Räume für Seminare, gewiss bin ich gelähmt. Ich könnte Resistenzen aufzeigen. Das sind aber Resistenzen, die schließlich zu (..) nicht zum Willen, Weiterbildungen zu machen (IP 2.2, S. 10f, Z. 440ff).

Engagierte Weiterbildungsexperten verteidigen eine öffentliche Universität als vertraute und zugängliche Konsultationsstelle bei Problem- und Beratungssituationen. Die Universität handelt weiterbildungsbezogen durch eine Politik der Nähe. Dienste für besondere Gruppen und für von Groß-Zentren entfernte Regionen tragen dazu bei, Vertrauen durch regelmäßigere Konsultationen mit der Universität aufzubauen.

Die Daten zeigen, wie die bewährten Kompetenzen der Weiterbildungsakteure es ihnen ermöglichen, ihre Selbständigkeit im Organisationsfeld zu entwickeln und gleichzeitig hier als Multiplikatoren aufzutreten:

Ich würde nicht sagen, dass die Hochschule hier in Rabat auf die anderen nicht angewiesen ist aufgrund ihres Vermögens. Aber (..) vielleicht brauchen die anderen uns mehr als wir es tun. Wir sind zahlreicher, älter (erfahrener, H.F.) usw. Meiner Ansicht nach gibt es kein Problem (IP 2.2, S. 11, Z. 456ff).

Die Erfahrung der Hochschule mit der Weiterbildung hat sich nach einer langen Zeit konstruiert. Aktive engagierte Weiterbildungsakteure stellen ihre Erfahrungen der interessierten Gemeinschaft zur Verfügung. Sie erklären sich bereit und willig, in vernetzten Strukturen ihr Wissen zu einer erfolgreichen Gestaltung des Weiterbildungsgebiets bereichsspezifisch, auf dem Niveau der Hochschule/Universität oder nationalweit und darüber hinaus zu übertragen:

Wir können unsere afrikanischen Nachbarn bilden. Das können wir auch im Mittelmeerraum (IP 1.1, S. 8, Z. 294f).

Die Hochschule strebt dadurch nach Optimierung der Arbeits- und Gestaltungsprozesse im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Bewusstsein über die eigene Kompetenz wird offenkundig. Kooperationsbeziehungen und Vernetzungen auf nationaler, regionaler und

internationaler Ebene konstituieren für Transferbedarfe wichtige Kommunikationskanäle und für Wissens- und Technologietransfer besondere Bewährungsressourcen. Weiterbildungsakteure nehmen es wahr und beteiligen sich aktiv am institutionellen Aufbau der Weiterbildungspolitik ihrer Universität. Sie erstreben eine verstärkte Sichtbarkeit ihrer Organisation marokkoweit und darüber hinaus.

Handlungsmuster moderner Prägung werden zur Normalität

Die Entscheidung zur Annahme des Weiterbildungsauftrags für einzelne Dozenten und Hochschuleinrichtungen der UM5r liegt im Spannungsfeld zwischen dem Nachgehen gewohnter Tätigkeiten im Erstausbildungsbereich und der Notwendigkeit, neue marktbezogene Instrumente zu erwerben. Diese Gegenüberstellung konstituiert einen Abgrenzungsversuch, um dem Engagement in der Weiterbildung einen klareren Rahmen abzustecken. Der Vergleich der eigenen Position gegenüber Konkurrenten wird zum Anlass, Handlungsziele entsprechend des Weiterbildungsmarktes neuzudenken:

Es (ICT-Bereich, H.F.) ist ein Bereich, wo es – wie gesagt – (öffentliche, H.F.) Bildungseinrichtungen gibt, die sich vielleicht noch nicht die Mittel leisten, um das Feld der Weiterbildung gut zu besetzen, d.h. (..) natürlich, es genügt nicht zu sagen, ‚wir bilden jährlich 3000 Studierende, warum wären wir nicht imstande, auf den Weiterbildungsmarkt zu reagieren?‘ Das sind nicht die gleichen Erwartungen, nicht die gleichen Bedürfnisse. Das sind auch nicht die gleichen Inhalte. Heute lässt sich die Weiterbildung nicht in der gleichen Weise tun wie die Erstausbildung (IP 1.1, S. 3, Z. 113ff).

Nicht jedes vorhandene Produkt wäre um jeden Preis auf den Markt zu bringen. Denn „Das sind nicht die gleichen Erwartungen, nicht die gleichen Bedürfnisse. Das sind auch nicht die gleichen Inhalte“, wie der universitäre Akteur es mit dem Erststudium zu tun gewohnt ist. Selbst eine Sicherheit bei der Behandlung bekannter Stoffe wird im Weiterbildungsbereich auf die Probe gestellt. Eine Abbildung bestehender Bildungsinhalte und Lieferformate vom Grundstudium- auf dem Weiterbildungsbereich, ist mehr mit Risiken als mit Chancen verbunden. Und hier erweist sich die Konzentration auf das eigene Segment als Handlungsstrategie. Den ICT-Bereich kennzeichnen die besonders kräftige Innovationsfähigkeit und der immer freiere Zugang zu Informationsquellen weltweit aus. Das eben erhöht den Druck auf die Universität, regen Entwicklungen in Gesellschaft und Wissenschaft nachzuspüren und ihr Weiterbildungsangebot entsprechend in Form und Inhalt innovativ zu gestalten. Das stimmt andererseits mit dem Differenzierungsgebot überein. In den Weiterbildungsprodukten handeln professionelle Weiterbildner differenzierend gegenüber Spezifitäten unterschiedlicher Zielgruppen und Stufen:

Es gibt bei uns (den allgemeinen und den Spezialitätenbereich, Ä.v.m.) (..) viele Personen (Dozenten, H.F.) visieren (mit ihren Weiterbildungsangeboten, H.F.) den allgemeinen Bereich an. Es ist die Grundlage. Der (Auszubildende im allgemeinen Bereich, Ä.v.m.), vor (..) der technischen Explosion von Kenntnissen (..) er benötigt es, viele Sachen zu lernen (IP 2.2, S. 7, Z.287ff).

Hier unterscheiden sich der in der Wissenschaft initiierte „Spezialist“ und der „im allgemeinen Bereich“ Auszubildende nicht besonders voneinander. Ansprüche der professionellen Welt richten sich überwiegend auf Neuheiten, um Innovations- und Effizienz-Anforderungen zu entsprechen. Der Differenzierungsprozess wirkt sich jedoch auf das Angebotsspektrum der Weiterbildungen in der Öffentlichkeit befriedigend aus. Denn die Hochschule ist darüber im Bilde, wonach mehr gefragt wird.

Mit dem Übergang von der individuellen Tätigkeit zur organisationalen Strukturierung der Weiterbildung sind relevante Herausforderungen verbunden:

Nein, eben, die Weiterbildung bestand schon vor dem Gesetz 01.00. Das Ziel (..) oder der Vorteil des Gesetzes ist, dass es eine Rahmung der Weiterbildung bewirkt hat. Es gab eine erste Etappe (..) man hatte diese Last der Universität gleich wie auch anderen Institutionen zugeschrieben, an der Weiterbildung teilzunehmen (..) also von Leitungspersonen, Technikern (..) Für uns hier in der Hochschule (..) es ist technisch, es ist technisch. Das Ziel eben ist (..) eine Nachhaltigkeit der Bildung von Leitungspersonen zu sichern. Denn (..) eine Leitungsperson, die fängt ihre Arbeit, entweder als Ingenieur, spezieller Techniker oder Anderes an. Aber die Dinge entwickeln sich und (..) natürlich, wie Sie wissen, die Weiterbildung jetzt ist eine Hauptkomponente der Gesellschaftsevolution und deshalb (..) für uns in der Hochschule, das gab es vorher. Mit dem Gesetz 01.00 es hat sich kodifiziert (IP 1.3, S. 1, Z. 4ff).

Mit dem Zuschreibungsbegriff wird in dieser Passage die Last hervorgehoben, für vorher unkontrollierte Einnahmen nun einen institutionellen Rahmen bereitzustellen. Den Weiterbildungsauftrag der Universität zeichnet zuerst die Spezifität seiner Adressaten aus. Anders als die „traditionellen“ Studierenden sind die neuen Zielgruppen nicht nur zu suchen, sondern v.a. zu befriedigen. Deshalb fügt sich zum Prinzip der Nachhaltigkeit des Weiterbildungsdienstes seine Qualität als ansprechendes Produkt *der Universität* hinzu. Hier erlangt die Weiterbildung „eben“ zunehmend den Rang einer Selbstverständlichkeit für die Hochschule und für ihre Nachfrager. Dem Auftrag hat die Kodifizierung nur einen zusätzlichen Impuls verliehen.

Der Rhythmus der Weiterbildung ändert sich im Zeitverlauf. Zeitliche Vorsprünge bei der Annahme des Weiterbildungsauftrags wirken sich für die Organisation (Hochschule) wertlos aus, bliebe die Verwaltungsarbeit der Universität durch ihre Stagnation gekennzeichnet:

Ich bin ganz und gar sicher, dass es einen (äußeren, H.F.) Einfluss gibt. Ich führe Beispiele vor: Im ersten Jahr waren wir innovativ. Wir waren die einzigen im globalen Angebot in Rabat (..) Rabat-Casablanca. Im darauffolgenden Jahr (..) konnten wir uns bestätigen. Aber es tauchten andere auf (..) auf dem

Preisniveau verschieden (...) Ja Konkurrierende, Konkurrierende. Und diese Konkurrenz (...) das ist nicht einmal (...) wie soll ich das sagen? Sind es die gleichen Produkte? Da es nicht die gleichen Akkreditierungen sind, nicht der gleiche Ausschuss. Das eben ist die Gefahr. Es gibt dann (...) die Titel und die Vorlagen (...) die Titel (...) aber der Inhalt, der ist nicht gleich. Also das (...) das ist eine harte Konkurrenz. Es besteht die Struktur (...) ich nehme als Beispiel, heute sind wir an der Universität, wir haben die unmittelbaren Konkurrierenden (private Universität, H.F.) die wurden akkreditiert und bekamen den Status von Universität. Sie haben noch Besseres, da sie Diplome vergeben, europäische oder französische (...) zu konsequentem Tarif (...) zweimal den Preis von hier. Also, zweimal teurer als hier (...) im Allgemeinen. Da haben Sie die (öffentliche, H.F.) Universität in Casablanca. Die haben das Gleiche wie mein Diplom gemacht, aber wo der Preis (...) Als ich über den niedrigen Preis gesprochen hatte (...) die Personen verstehen nicht, dass es einer Studie bedarf, damit der Preis dem des Marktes entspricht. Wenn Sie sehr niedrig in Marokko sind, das heißt nicht, dass man zum Staat gehört (...) Wir haben die Infrastrukturen der Universität. Die werden amortisiert. Es gibt noch andere Dinge, wir sind in Rabat nah von der Straßenbahn, also es gibt Vergünstigungen (IP 2.1, S. 10f, Z. 354ff).

Gegenüber der diversen „harten“ Konkurrenz wird erst ein Gleichgewicht herstellbar, wenn die Hochschulakteure ständig es im Blick haben, die vorhandenen Ressourcen („Vergünstigungen“) zur Stärkung der eigenen Position optimal einzusetzen. Eine Gleichwertigkeit mit konkurrierenden Produkten, v.a. privater Universitäten, bleibt schwer umzusetzen. Deshalb wird der Rekurs auf wissenschaftliche, zu Marktzwecken ausgerichtete Arbeitsinstrumente, beispielsweise eine Marktbeobachtung und -analyse, zur Forderung einer geplanten Markteinführung. Dabei trennt sich eine proaktive Öffentlichkeitsarbeit zur Verbesserung des Images der öffentlichen Hochschule nicht von einer Preispolitik, die (Betriebs-) wirtschaftlich den Service der öffentlichen Weiterbildung entsprechen soll.

Mit der Besprechung von Anerkennung eröffnen die Weiterbildungsakteur_innen ein Handlungsfeld, das noch der Kodifizierung entbehrt. Denn die wissenschaftliche Weiterbildung unterliegt keinem Bewertungssystem, das zu einer institutionellen Anerkennungsberechtigung für die Leistung in der akademischen oder professionellen Karriere der Weiterbildner führen könnte. Lediglich,

Man interessiert sich für das, was (die Dozenten, H.F.) als wissenschaftliche Artikel produziert haben (...) nicht aber riesig (daran, H.F.), was die Weiterbildung betrifft (IP 2.2, S. 4, Z. 158f).

Die standardisierte Anerkennung für Lehre und Forschung in der akademischen Profession wird den Initiativen (in) der Weiterbildung gesperrt. Die Aufwertung und Sichtbarkeit der Leistung hier entbehrt Anerkennungsmodellen. Zwar sollten sie auf bildungspolitischer Ebene entschieden werden. Dafür wird die Befürchtung allerdings umso begründeter, inerte Strukturen zu vermeiden:

Das aber genügt nicht (..) es muss eine Politik auf nationaler Ebene geben, um davon (gelungene Initiativen, H.F.) Nutzen zu ziehen und die es zu organisieren trachtet. Solange es nicht organisiert ist nationalweit, wird es immer informell bleiben (..) praktisch eine informelle Bildung (IP 2.2, S. 8f, Z. 355ff).

Anerkennen und Organisieren nutzen, dieser Logik nach, nicht nur einzelnen Akteuren. Der individuelle Aufwand bleibt punktuell geprägt, wenn die Organisation ihn nicht aufwertet und institutionalisiert bzw. überdurchschnittlich langsam darauf reagiert. Der Aufwand in der und für die Weiterbildung einmal „nicht (angemessen, H.F.) organisiert“, wird als „praktisch eine informelle“ Leistung abgewertet. Es wirkt sich beeinträchtigend für die Entfaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung aus, wenn selbst offiziell angegebene Bewertungsgrundlagen nicht operationalisiert werden bzw. ineffizient sich herausstellen.

Aktive Weiterbildungsakteure der Universität halten sich nicht nur an der Kritik der „traditionellen Weise“, in der das Weiterbildungsmanagement an der Universität durchgeführt wird:

Nochmals, ich würde eher sagen, dass ich nicht die (..) ganze Kenntnis dessen habe, was sich um mich her abspielt. Eigentlich können wir aber nicht konkurrieren (..) Wie ich gesagt habe, wir sind in der Weiterbildung in Konkurrenz mit Unternehmen, mit Weiterbildungszentren und anderen Personen. Wir können nicht diese Personen da konkurrieren mit den Mitteln der Universität und der Länge in der Verwaltung. Ich möchte sagen, wir müssen die Flexibilität unserer Konkurrierenden haben. Haben wir nicht die Flexibilität unserer Konkurrierenden, wir werden sicher nochmals überholt, sie werden das Feld besetzen und es wird nachher zu spät sein, um noch einmal nachzuhaken. Also in der Berufswelt (..) es wird (..) oder ich glaube, für die berufliche Bildung, wir müssen über die Instrumente verfügen, die uns erlauben, schnell auf Angebotsausschreibungen zu antworten, verglichen mit dem, was unsere Konkurrenten auch tun (..) d.h. ausdrücklich mit der finanziellen und wirtschaftlichen Flexibilität zu arbeiten. Denn wir sind ja nicht nur in Konkurrenz mit (öffentlichen) universitären Institutionen, wo wir, ich würde sagen, in unserer traditionellen Weise bleiben könnten (IP 1.1, S. 4f, Z. 163ff).

Das Modell, in dem die Weiterbildung gepresst wird, gibt zwar Anlass zur Kritik. Die beteiligten Weiterbildner rufen nachdrücklich dazu auf, eine konkurrenzierende Haltung anzunehmen. Sie bedeutet praktisch, die Kompetenzen zu steigern, das Personal durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen auszubilden, die Reaktionsfähigkeit gegenüber Anforderungen von Professionellen zu verfeinern, die verschiedenen Konkurrenzträger kennenzulernen und gegenüber dem Konkurrenzdruck erreichbare Ziele zu formulieren. Konkurrenz hängt damit zusammen, vergleichbar, d.h. nicht unter dem Niveau der Handlungskapazitäten von Konkurrierenden handeln zu können. Dass diese Mobilisierung einer größeren Aktion entspricht, begründet es, einen „kämpferischen Diskurs“ anzunehmen, um über eine Verteidigungsposition hinaus zu gehen.

Zur Grundlegung von Flexibilität und Diversität

Die universitären Weiterbildungsakteure bemühen sich, Angebote in Form und Inhalt auf sich erneuende Erwartungen der professionellen Praxis abzustimmen. Sie werten es auf, sich auf die Erfahrungen im Erstausbildungsbereich zu berufen. Methoden und Inhalte passen sie aber an Erwartungen von Professionellen der Praxis an:

Dieser Rhythmus (der Erstausbildung, H.F.) entspricht nicht unbedingt dem der Weiterbildung. Und angenommen, wir können alle Bestandteile eines Moduls oder eines Bildungsangebots zusammenstellen, sie sind auf eine Woche verdichtet, wir werden bald gewahr, dass sie nicht unmittelbar auf den Marktbedarf antworten. Also es muss (...) das ist eine Angleichung der Weiterbildungsinhalte an der Nachfrage. Das aber ist, meines Erachtens, eine nachhaltige Arbeit (IP 1.1, S. 3, Z. 113ff).

Beide Bereiche sind in deren jeweiligen Konzeptionen verschieden. Zielt das Erststudium eher auf eine allgemeine, eher übergreifende Qualifikation ab, so handelt es sich in der Weiterbildung um eine gezieltere, bereichsspezifische Qualifikation. Dass Inhalte (in) der Erst- und Weiterbildung übereinstimmen könnten, befreit nicht von der Notwendigkeit, es wahrzunehmen, zu überdenken und sich für eine angepasste Inszenierung der Weiterbildungsinhalte zu entscheiden. Das eben macht den Kern einer „nachhaltigen Arbeit“ aus, wo flexible Settings weiteren Institutionalisierungsbedarf aufweisen. Andernfalls erweisen sich Zusammenstellungen, Übertragungen oder Verdichtungen des Bestehenden als hastige Entscheidungen, wenn sie „nicht unmittelbar auf den Marktbedarf antworten“.

Diversität und flexible Praktiken in der Weiterbildung werden bei der Antwort auf personalisierte Bedürfnisse außer den bestehenden standardisierten Angebote als Erfahrung erlebt. Da werden Organisationsvarianten der Angebote zur systematischen Wahl:

Ja, wir erleben diese Diversität (...) Flexibilität. Wir sind ständig dabei (...) das bewegt sich (...) Nein, nein es ist keine Neuausrichtung, es ist ein Plus. Denn die klassische diplomierte Weiterbildung, die bleibt, aber wir diversifizieren das Produkt im Verhältnis zur Nachfrage. Wir haben bemerkt, dass (...) besonders die Unternehmen, die sagen, (...) ‚diese diplomierte Bildung, die interessiert mich nicht, die ein Jahr dauert. Ich glaube nicht, dass ich es mir leisten kann, meine Führungskräfte während dieser ganzen Periode befreien zu lassen‘. Also, ein (DU), das ist eine Duzend Module (...) die kommen dann und sagen: ‚Mich interessieren nur diese drei Module‘. Also, man muss (...) finden (...) man muss auf diese Bedürfnisse antworten (...) also wir machen eine Bildung auf Nachfrage. Wir machen drei Tage (...) Ja, das ist eine organisationale Rahmung (IP 1.3, S. 4f, Z. 150ff).

Organisationsvarianten von Angeboten sind für die Hochschule ein neuer Handlungsmodus. Zusammengefasst kommt es in der vorliegenden Textstelle unter dem generischen Begriff „Plus“. Der Anpassungsprozess gilt vor allem dem Non-Degree-Bereich in Übereinstimmung mit den Nachfragen anspruchsvoller Zielgruppen. Das ist besonders der Fall mit

Unternehmen. Dieser flexible Handlungsspielraum eröffnet der Hochschule die Möglichkeit, ihr Angebot zu differenzieren. Die Angebote der Hochschule unterliegen zunehmend einer Nachfrageorientierung. Mit diesem Rhythmus benötigen Änderungsansprüche tiefgreifende Fundierungen:

Ich kann nicht umfassend Ihre Frage (über Ressourcen der Weiterbildung außer als durch die Studiengebühren, H.F.) beantworten in diesem Aspekt (...) Wir bleiben mehr oder weniger kompetitiv im Verhältnis zu einem privaten Sektor, der mehr verlangt. Das Problem ist, dass es Studierende gibt, die nach Qualität verlangen. Da sie kein Return on ihr Investment sehen, ziehen sie es vor, anderswohin zu gehen (..) mit teureren Preisen, versteht sich. Personen haben es mir gesagt. Die sind gekommen, haben keinen angemessenen Empfang gefunden (..) die haben z.B. (..) Wenn wir über Weiterbildung sprechen, sollen wir die Sache so rahmen, wie es sich gehört. Personen, die nach den Arbeitsstunden kommen, um zu zahlen, um zu zahlen (..), die finden niemanden, der empfängt. Das Service für Weiterbildung (..) das schließt um 15:00, 15:30. Niemand ist zu sprechen (IP 2.1, S. 6, Z. 185ff).

Mit der Neufassung (2016) hatte die Universität den Start von Weiterbildungen in angepasster Zeit, d.h. in berufsbegleitendem Format vorgesehen. Trotz ihrer Institutionalisierung, stören noch Praktiken von Unbekümmertheit in der Verwaltung den normalen Gang der Weiterbildungen. Da diese Nichtbeachtung dem Prinzip der Diversität und Flexibilität zuwiderläuft, sprechen die beteiligten Weiterbildner den Weiterbildungen eine Daseinsberechtigung in der Hochschule selbst ab. Die Geldfrage, die Qualität der Produkte und das erfolgreiche Management gehören zu einer zusammenhängenden Handlungsstrategie. Gesellschaftlich wird noch eine Durchsetzungsfähigkeit des öffentlichen Akteurs im Weiterbildungsgebiet erhofft. Denn „Personen“ erwarteten bessere Leistungen seitens der Dozenten der öffentlichen Hochschule und „haben (ihnen, H.F.) gesagt“, dass die Dienstleistung der Hochschule in der vorliegenden Form unbefriedigend ist.

Flexibilität zu fundieren, spiegelt auf der organisatorischen Ebene eine Sinnarbeit wider, die Weiterbildner erbringen, um Verbesserungen ihrer Leistung zu erzielen:

Jetzt machen wir das im Block, am Samstag. Na ja, ob an jedem Samstag? Auf einmal wir haben drei aufeinander folgende Samstage und der vierte ist frei. Weshalb bemühen wir uns darum? Es soll Vergnügen da sein, sie sollten aus Vergnügen kommen. Gäbe es kein Vergnügen (..) Na ja viel Flexibilität. Es soll zusätzlich verstanden und akzeptiert werden bei uns (IP 2.1, S. 15, Z. 519ff).

Die Etablierung adaptierter Settings ist eine andere Form der geforderten Flexibilität. Hochschulen erleben es als Änderung und passen sich daran langsam an. Interne Flexibilisierung und gründliche Beachtung des „Klientenwohls“ sind Instrumente zur Bindung der Nachfrager an der Hochschule. Es beeinträchtigt das Image der Bildungsangebote und der Institution, wenn das interne Management der Weiterbildung an Koordinierung mangelt.

Etablierung erfolgreichen Managements als Übergangs- und Suchprozess

Professionelle Praktiken im Management der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität zu verankern, veranlasst aktive Weiterbildungsakteure der Universität, eine abwartende passive Angebotsorientierung in Frage zu stellen. Sie erstreben außerdem, ein dem Erstausbildungsbereich entlehntes Verwaltungshandeln hier zu überwinden. Wie die Analyse des Datenmaterials verdeutlicht, resultiert die Konzeption eines erfolgreichen Managements aus unterschiedlichen Anforderungssätzen. Sie ergeben sich aus dem Kontakt der Weiterbildungsakteure mit dem Feld. Der Begriff erfasst eine zusammenhängende Vision der Arbeit als Ganzes. Immer beschleunigte Veränderungen benötigen es, Übergänge in Betracht zu ziehen und zu gestalten. Selten geschieht es, ohne permanente individuelle und organisationale Lernprozesse als feste Bestandteile der Arbeitskonzeption einzuleiten bzw. umzusetzen. Der öffentliche Dienst unterliegt systematischen Einschränkungen. Nach alternativen Gestaltungsmodi zu suchen – soweit es der technisch-bezogene Rahmen zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität zulässt – ist eine Professionalisierungsstrategie. Zur Öffnung auf diverse Zielgruppen versuchen die aktiven Weiterbildner eine Adressatenorientierung auf eine Preis-, Angebots- und Zugangspolitik gemäß ihrer Marktposition abzustimmen.

Verwaltungshandeln und Effekt auf die Entfaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Darauf wird unter zwei Aspekten eingegangen. Die Interviewten zunächst mal problematisieren ein Verwaltungsmodell, das der Erstausbildung entstammt und sich negativ auswirkt auf die Entfaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihren Hochschulen. In ihrer Beschwerde darüber drücken sich die Dozenten ohne Verwaltungs-, d.h. besonders Leitungsaufgaben, offensichtlicher als die Gruppe der Verwaltungsmitarbeitenden aus. Dieses Thema wird andererseits aufgegriffen im Kontext eines Vergleichs zur Erstausbildung, zu Konkurrierenden in der Weiterbildung oder die Infragestellung ist aber durch die Erwartung anderer Ergebnisse als die vorliegenden angeregt.

„*Missgeschicke*“, die schon vermeidbar sind und doch weiterbestehen, hemmen ein erfolgreiches Management der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule. Sie reduzieren wenig an einer Diskrepanz zwischen erlebtem Vereiteln und erhofftem dynamischem Verwalten:

Ich nehme Beispiele: Wenn wir Semesterprüfungen haben, was passiert? Und da ist es wirklich (das Interview fand am Ende des Wintersemesters 2017 statt, H.F.). Ich bin nicht informiert worden, dass die Räume für das Examen

mobilisiert werden. Das soll ich raten. So, nicht informiert, ich erhalte die Nachricht verspätet und informell (..) Personen, die aus (entfernten Städten, H.F.) kommen, sind nicht informiert worden: ‚Ah, tut mir leid (..) der Kurs fällt aus. Es gibt Prüfungen! ‘ Ein Samstag! Ein Samstag! Also, das sind kleine Missgeschicke mit riesenhafter Auswirkung, besonders am Anfang von Weiterbildungen. Ich komme, um Zeit zu gewinnen und das ist es, was man mir sagt? Und dann spricht man nicht darüber. Das erste Mal O.K. Ein anderes Mal ein Lehrender, der nicht kommt, denn es gibt keine Koordination. Gerade das stört die Personen. Nicht unbedingt ist es die Qualität der Bildung oder des Services. Ich spreche nicht über das pädagogische Service. Ich spreche über die Begleitung des pädagogischen Services. Wir haben sehr kompetente Personen, seien es die Lehrenden oder (Professionelle aus der Praxis, H.F.). Unsere Intervenierenden sind ebenfalls externe. Die Professionellen (außerhalb der Hochschuleinrichtung) sind sehr kompetent und wir bemühen uns, kompetente Personen zu haben. Und die interne Verwaltungskompetenz? Das ist die Länge! (IP 2.1, S.6f, Z. 208ff).

Aufgrund wiederholter Fehler wird der Mangel an Koordination zur klaren und deshalb eindeutig angezeigten Fehlerquelle. Da die Koordination zur richtigen Zeit ausbleibt, stellt sich die Frage, ob sie erst mal im Bereich der Weiterbildung bereits besteht. Umso schwerwiegender sind die Konsequenzen, wenn dieser Mangel zum Strukturmerkmal wird. Fortlaufend ineffizienten Mechanismen ausgesetzt zu sein, ohne dass sie berichtigt werden, führen, wie im obigen Text verdeutlicht, zu evidenten Schlussfolgerungen: („denn es gibt keine Koordination“). Daran schließt eine andere Konsequenz an. Sich locker gegenüber leicht vermeidbaren Versäumnissen zu verhalten, passt wenig zu den Investitionen zur erfolgreichen Implementierung des Weiterbildungsprojekts in der Hochschule, „*besonders am Anfang von Weiterbildungen*“. Defekte Koordinierungsmechanismen können Bemühungen zur Qualitätssicherung und -verbesserung unterminieren. Sie verwehren dem Management von Weiterbildungen Merkmale von Kompetenz und Effizienz, die erfolgreiche Verwaltungen differenzieren.

Eine unzureichende und, schlimmer noch, fehlende Kommunikation verursacht, organisationskulturell gesehen, auch eine fehlende Dokumentierung der Aktivitäten. Ihre Aufgabe in Organisationen besteht u.a. darin, Mängel an Koordination auszugleichen und routinisierte Praktiken der Einordnung zu etablieren:

I.: Dokumentieren Sie Ihre Erfahrungen in der Weiterbildung?

IP 2.1: Es gibt keine Dokumentierung. Das kann ich durch Emails oder in einem Austausch tun. Eine Bilanz ist immer mündlich. Unglücklicherweise sind mehrere Dinge gemacht worden (IP 2.1, S. 17, Z. 586ff).

Die Hochschule dokumentiert nicht ihre Weiterbildungsaktivitäten. Sie gebraucht damit nicht eine Quelle zur Sichtbarkeit der Weiterbildungsaktivität innerhalb der Hochschule. Die wissenschaftliche Literatur weist darauf hin, wie mit der Dokumentierung von Verläufen und Regeln sich die Organisation nicht nur an ihre Umwelt richtet, sondern auch nach Innen (vgl.

Schmidt 2017, S. 447). An der Organisationskultur der Hochschule ändert sich dann wenig, wenn es nur einzelne Individuen auf eigener Initiative in informellen Austauschen unternehmen, ein Gedächtnis der Organisation für den Weiterbildungsauftrag zu halten.

Ob andere alternative Verwaltungsmodelle als das zentral auferlegte, falls vorgeschlagen, durchsetzungsfähig wären, ist von der zentralen Einwilligung abhängig. Neuerungen – auch für den Weiterbildungsbereich – in den öffentlichen Hochschulen können nur vom Zentrum aus entschieden werden.

Es ist Entscheidungsträger-Sache (..) das sind die Entscheidungsträger (in der Hochschulleitung, H.F.). Käme es nicht von den Entscheidungsträgern dieser Institution (..) Es kann gemacht werden (IP 2.1, S. 7f, Z. 247ff).

Alternative Managementformen für die universitäre Weiterbildung einzusetzen, hängt neben der zentralen Einwilligung von der Kompetenz der Akteure „dieser Institution“ ab, strukturell und phasenweise Strategien zu entwickeln, die geeignet sind, den Bereich der Weiterbildung zu reorganisieren. Die Bereitschaft aktiver Weiterbildner_innen bzw. ihre Vorbereitung (-en), Aktionen zur Entwicklung der Organisation bzw. organisationaler Arbeitsbereiche zu unternehmen, hängt bei weitem davon ab, über welche ausreichenden Ressourcen sie verfügen, um ihre Ziele durchsetzen zu können (vgl. Abschnitt 4.2.1).

Zur Notwendigkeit der Etablierung eines erfolgreichen Managements

Die Interviews zeigen, wie die Weiterbildungsakteur_innen aktiv auf der Suche sind nach Alternativen für ein erfolgreiches Management der hochschulischen Weiterbildung selbst da, wo sie systematischen Einschränkungen unterliegen:

„Die Rekrutierung, das ist jetzt jedem Studiengang eigen. Aber ich glaube, dass wir (..) in Kenntnis der eröffneten Bildungsangebote (..) ich glaube, dass die Personen, die angenommen werden (..) und die Organisation der Einschreibung zeigt schon, dass das Angebot (..) na, dass die Nachfrage grösser ist als das Angebot. Das heißt, es gibt Einschreibungstests und wir behalten nicht alle in unseren Bildungen. Aber man soll nur für mehr Vielfalt in den Weiterbildungen sich entscheiden.“ (IP 1.1, S. 7, Z. 275ff)

Sie gleichen dann strukturell-institutionelle Hürden – z.B. eine begrenzte Aufnahmefähigkeit der Hochschuleinrichtung – für berufsbegleitende Angebote durch Angebotsvariation aus. Der erwartete Effekt erleichtert den Druck auf nachgefragte Angebote und ermöglicht eine Neuverteilung über andere Weichen, da die Hochschulen ihrem Profilbild nach operieren. Adaptionsprobleme für Angebote im Degree-Bereich lassen sich sonst auch durch Transposition und/oder Substitution lösen:

Nächstes Jahr (2018) werden wir für alle Studienrichtungen (universitäre Weiterbildungen in angepasster Zeit, H.F.) vier Jahre haben (..) die Akkreditierungen (..) das sind vier Jahre. Also wir werden neue Anträge auf Akkreditierungen stellen. Da werden nicht wenige Studienrichtungen verschwinden, die wir ganz und gar abschaffen werden. In (unserer Hochschuleinrichtung, H.F.) gibt es einen Studiengang, der nicht gut läuft (...) unglücklicherweise funktioniert er hier nicht, anderswo aber doch in (andere Städte, H.F.) besonders nachgefragt. Wir werden ihn schließen und durch einen anderen (der Gesundheitsbranche, H.F.) ersetzen (IP 1.2, S. 9, Z. 314ff).

Die Hochschule erklärt sich dann bereit, ursprünglich für längere Zeit lancierte Angebote früher abzubrechen und sich zu revidieren. Oder sie entscheidet sich dafür, für ein – anderswo – gelungenes Weiterbildungsprodukt eine Akkreditierung zu bekommen. Trifft aber der Erfolg *dort* nicht auch *hier* ein, besteht dann die Möglichkeit, dem Angebot ein neues zu substituieren. Hochschulen mit reguliertem Zugang erleben diese Dynamik. Institutionsleiter_innen beteiligen sich aktiv an den Planungsprozess von Weiterbildungsangeboten. Eine Nachfrageorientierung im Weiterbildungsgebiet wird zum Leitprinzip. Bei der Notwendigkeit, sich am Spezialisierungssegment des eigenen Hochschultyps zu halten, orientiert sich die Hochschule eher an eine vertikale Variation im Weiterbildungsangebot. Gegenüber den institutionell-strukturellen Einschränkungen zählt es, eine Variation mit dem Profil des Hochschultyps zusammenzubringen:

Wir bleiben unbedingt in unseren Spezialitätsbereichen (..) – Nein, wir ändern nicht, wir sind dazu geschaffen worden (IP 1.2, S. 10, Z.321ff).

Zur Aufstellung von Weiterbildungsprojekten verfügen universitäre Akteure in den öffentlichen Hochschulen über die größten Mittel schon. Das sind theoretisch Räume samt Ausstattungen, Label und Renommee, die Dozenten und die Fähigkeit der Hochschule, Diplome zu erstellen. Die Qualifizierung dieser Privilegien („Vorteile“) fortzusetzen, bleibt für die – interviewten – Weiterbildungsexperten eine prioritäre Forderung:

Also die Uni, über welche – ich würde sagen – Elemente – ich würde sagen – Vorteile sie verfügt? Sie hat Räumlichkeiten, eine Professorenschaft, die – meistens – sehr gut qualifiziert ist. Sie hat auch die Fähigkeit, Abschlüsse zu vergeben. Na also, man braucht einfach nur zu wissen, welche (..) Soße alle diese Elemente annehmen werden. Denn darauf zu warten, dass Personen von außen kommen und sagen: ‚Bitte, machen Sie für uns eine Bildung! ‘ Das passiert nimmer. Na gut, es passierte zu einer bestimmten Zeit. Das kann auch vorkommen, wenn die Hochschuleinrichtung oder die Organisation einen Ruf auf dem Markt hat. Nun, es ist ein Markt, auf dem man sich mit modernen Mitteln verteidigen soll (IP 1.1, S. 5, Z. 194ff).

Die Weiterbildungsaktivität der Universität ist eine Kontinuität deren Aufträge. Um das errungene Image der Hochschule nun auch auf dem Weiterbildungsmarkt aufrechtzuerhalten, gehört es sich, für diesen Markt ansprechende Weiterbildungsprodukte hervorzubringen. Zur Positionierung in ihrem Umfeld handelt die Hochschule nach

Geschäftsmodellen. Der Bezug zur Hochschulreputation erweist sich alles andere als passiv. Gleich wie das Bildungsangebot des Grundstudiums zum Renommee der Hochschule beiträgt, sollen für die Weiterbildner der Universität auch neue Mittel zur Durchsetzungsfähigkeit für das des Weiterbildungsbereichs erworben und eingesetzt werden, um die Kontinuität dieses Renommees zu sichern. Es gilt deshalb, die zur Verfügung stehenden unterschiedlichen „Mittel“ – materielle, humane und kulturelle Ressourcen – zu besserer „Zubereitung“ zu optimieren.

Erfolgreiches Management erfolgt aus einer zusammenhängenden Konzeption der Arbeit als Ganzes. In den Daten nimmt sie die Form der Grundlegung der Fundamente an:

Für mich ist eine völlige Re-Orientierung, eine völlige Re-Orientierung erforderlich. Wir benötigen Experten. Personen, die für diese Herausforderungen sensibilisiert sind. Das ist ganz und gar Management von Human Ressourcen. Und ein Lehrender ist nicht unbedingt ein Käufer. Er soll es übrigens auch nicht sein. Ich, als Direktor des Zentrums für Weiterbildung oder Verantwortlicher (..) ich weiß nicht mehr, wie ich mich nennen soll. Ich habe Koordinierung, Verantwortung, ich werde es nicht Verwaltung nennen (..) das gleiche. Ich soll der pädagogische Ingenieur sein. Ich schaffe die Akkreditierung, indem ich den Akkreditierungsausschuss berufe. Danach, sollen wir uns auf einen Service für Logistik, für Empfang, für Verwaltung stützen, der zwar existiert, der aber gleich wie bei der Erstausbildung funktioniert. Das sind doch zwei völlig verschiedene Gruppen. Jemand, der zur Hochschuleinrichtung kommt, der hat sehr spezifische Bedürfnisse. Das ist keine Erstausbildung (...) Nochmals für die Autonomie und Budgetierung. Wir wollen autonom werden. Aber um es zu tun, muss man dafür gebildet werden. Wir wollen budgetär autonom werden. Das kann man. Dafür muss man aber das adäquate Service leisten (IP 2.1, S. 7, Z. 230ff).

Eine „völlige“ Verkennung der Besonderheit der Weiterbildung gleicht nur eine „ganz und gar“ völlige Kur-Verordnung aus. Damit eröffnen aktive Weiterbildner ihrer Tätigkeit in der Weiterbildung den Weg eines klar abgegrenzten Arbeitsbereichs. Weder in den Instrumenten noch in den Zielstellungen oder Methoden wäre die wissenschaftliche Weiterbildung mit dem Bereich der Erstausbildung unmittelbar gleichzustellen. Mit einer Adressatenhaltung nehmen sich die Weiterbildungsakteure der Universität vor, dass „Jemand, der zur Hochschuleinrichtung kommt, (und) der sehr spezifische Bedürfnisse hat“, der hat gewählt und sich für die Hochschuleinrichtung entschieden. Ein gerechtes Entgegenkommen geht dementsprechend davon aus, die besonderen Ansprüche bzw. Erwartungen diverser Gruppen zu bedienen und diese von der Zweckdienlichkeit des universitären Weiterbildungsprodukts zu überzeugen, nämlich dass sie damit „gewinnen und nicht verlieren“. Es entspricht weiters dem Prinzip klarer Aufgaben bzw. Aufgabenteilungen, dass plurale Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder im Weiterbildungsbereich nicht unbedingt auf Überbelastungen fußen oder von einzelnen Weiterbildnern alleine in der Hochschule verantwortet werden sollten. Sie sollten auch nicht einem Ungleichgewicht so anheimfallen,

dass einige Aufgabenbereiche über die anderen überborden. Eine grundsätzliche Differenzierung und Spezialisierung der Aufgaben gehen davon aus, dass „ein Lehrender nicht unbedingt ein Käufer (sei) und dass er es übrigens nicht sein (sollte)“. Qualifizierte Human Ressourcen einzustellen, geht mit einem planmäßigen Vorgehen einher. Dieser Konzeption erfolgreichen Managements haftet die Forderung an, präventiv zu handeln: Hier helfe es bei organisatorischen Fehlleistungen nämlich, permanente individuelle und organisationale Lernprozesse zu engagieren. Laut dieser Argumentationslinie lägen andere Optionen für die Gestaltung und Entfaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch nicht zwingend bei Akademiker_innen. Es sei denn, diese seien selber darauf vorbereitet, bzw. „für diese Herausforderungen sensibilisiert“.

Zwar erwähnen die Weiterbildungsprofessionellen der Universität die Idee vom Outsourcing nicht beim Namen. Sie implizieren es jedoch, wenn sie bezweifeln, dass die öffentliche Hochschule der adäquate Ort sei für das Service der Weiterbildung. Sie bezweifeln den Nutzen selber von Weiterbildung auf der Hochschule, wenn sie es verfehlt, das adäquate Service zu leisten:

Ich werde gewahr, dass es (seine öffentliche Hochschuleinrichtung, H.F.) vielleicht nicht der Ort dieser Bildung ist (IP 2.1, S. 3, Z. 108).

Auf den eigenen Rückstand in der Weiterbildungsleistung machen besonders Vergleiche zu anderen Modellen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufmerksam. In ihrem Erfolg liegt eine wertvolle Anregungsquelle. Zur schon besprochenen Adressatenorientierung fügt sich eine erfolgreiche Preis-, Angebots- und Zugangspolitik hinzu. Adressatenforschung und Marktbeobachtung und -analyse sind Bestandteile der Konzeption erfolgreichen Managements:

Damit der Preis (..) Durch die Beobachtung (anderer lokaler Universitäten-Fällen, H.F.) habe ich verstanden, dass andere Universitäten sehr weit gegangen sind, sie schreiten fort (...) Hier z.B. übertrifft das Angebot die Zahl von (Dutzenden, H.F.), in dieser Hochschuleinrichtung allein (..) Ein Plethora! Zu (XX,00) DH. Letztes Jahr – Problem, das ich nicht erwähnt hatte – mit der Mehrwertsteuer, die Preise wurden auf 20% erhöht. Einige wurden es, andere nicht (...) Es gab eigentlich keine Strategie, es gab Missgeschicke. Es gab keine Standard-Sichtbarkeit für alle. Das werden Sie nicht in (die eben erwähnte Universität, H.F.) finden. Da ist der gleiche Preis, abgesehen von der Bildung. Die angegebenen Preise sind in einer professionellen Weise berechnet durch die Einheit. Ich wiege meine Wörter, in einer professionellen (syllabierend ausgedrückt, H.F.) Weise. Bei mir auch in der Hochschule, ich wiege meine Wörter. Wir haben nicht den Professionalismus, den wir erwarten, den wir zu haben wünschen (IP 2.1, S. 7, Z. 233ff).

Lückenhafte Anwendungen von Managementprinzipien können Fehlschläge wie Schließungen von Weiterbildungen bewirken, das Vertrauen der Akteure an der eigenen Organisation abbauen und (zugespitzte) Kritik ihrerseits hervorrufen.

Qualitätsmanagement

Nachfrageorientierung als (aufwendiger) Lernprozess

Die Universität hat Qualitätssicherungsmaßnahmen für die Weiterbildung erstellt (vgl. Geschäftsordnung 2015, §4-5-8). Sie orientieren sich hauptsächlich an den Standards grundständiger Studienangebote. Die Hochschulen nehmen vor, ihre Weiterbildungen laut diesen Normen zu akkreditieren. Mit den internen Standards geben sich aktive Akteure der Weiterbildung trotzdem wenig zufrieden:

I.: In Anbetracht der Nationalen Hochschulbildungsstandards (CNPN), wurde Ihrer Hochschule jemals ein Bildungsvorschlag oder Akkreditierungsantrag abgelehnt?

IP 2.2: Offen gestanden, nein (...) Standards sind fast Generalitäten. Es lässt die Tür offen für mehrere Sachen (IP 2.2 S. 6, Z. 222f).

Die gesetzten Standards stellen eine allgemeine Orientierungsgrundlage dar. Gegenüber einer wachsenden Konkurrenz einerseits und professionellen Erwartungen andererseits wären Spezifitäten gemäß einem noch zu erhöhenden Niveau zu beachten. Es fängt mit einer organisationalen Institutionalisierung an. Qualitätssicherung nimmt nicht nur die bestehenden Strukturen der Hochschule, sondern auch neuere in Anspruch:

An dieser Bezeichnung alleine (Weiterbildungsamt, H.F.) können Sie schon den Unterschied sehen. In der Geschäftsordnung, na gut ich habe nicht das Dokument vor Augen hier, sie sehen regelhafte Versammlungen vor unter Teilnahme des Dekans usw. Der Dekan ist dabei (...) und alles, was sie machen (...) der Dekan ist im Bilde (IP 2.2, S. 3, Z. 113ff).

Die Hochschule beruft sich auf ad hoc Strukturen („bureau de formation continue“) und auf Personalkapazitäten, die grundsätzlich den Auftrag zur Verwaltung von Weiterbildung als zusätzliche Aufgabe bekommen. Die Organisationsleitung („Der Dekan ist dabei“) ordnet die Weiterbildung in ihrer Verwaltungsstruktur ein und beauftragt damit engagierte Personalkräfte. Hinzu unterstützt sie eine institutionelle Implementierung des Auftrags innerhalb der Hochschule durch ihre nähere Involvierung („Der Dekan ist dabei (...) und alles, was sie machen (...) der Dekan ist im Bilde“). Dabei heißen Qualitätssicherungsmaßnahmen an erster Linie eine Neujustierung der Angebote an Erwartungen von Praktiker_innen:

Na, kurz gesagt, ich glaube, die Essenz selbst der Weiterbildung ist, sich permanent an die Markterfordernisse anzupassen (IP 2.2, S. 3, Z. 127f).

Es würde der eigentlichsten Regel der Weiterbildungsleistung zuwiderlaufen, den Erwartungen des Marktes nicht zu entsprechen, für den sie essenziell gedacht wurde. Einen Nachfrageorientierungs- und Professionalisierungs-Prozess zu institutionalisieren, gilt nicht nur der individuellen Ebene. Er betrifft die Organisation als Ganzes. Um weiter zu bestehen,

heißt eine permanente Anpassung an den Marktbedingungen, die Leistungsfähigkeit der Weiterbildung mit nachgefragten Produkten zu steigern, die mit den erwarteten Qualitäten übereinstimmen. Hier richtet sich der Blick am Marketing und an der Öffentlichkeitsarbeit als Notwendigkeit:

Stimmt, dass wir hervorragende Bildungsangebote haben, aber (..) vielleicht gibt es Personen, die sie nicht kennen (..) Ich weiß es nicht (..) ich habe nicht die Manier, das ist nicht meine Stärke. Meine Stärke, das sind Techniken (auf meinem Arbeitsplatz, Ä.v.m.) Das mache ich. Das kann ich. Aber ich kann nicht meine Ware verkaufen (..) Gleich wie der Besitzer eines Patentes. Aber er weiß nicht, es aufzuwerten. Er hat einen hervorragenden Artikel, aber er veröffentlicht ihn in einer, sagen wir, Zeitschrift niedrigen Grades. Sicherlich könnte (..) weil er diese Grundlagen entbehrt. Nun fängt es an, sich zu ändern (IP 2.2, S. 9, Z. 375ff).

Mit der Entwicklung der Weiterbildungsaktivität fängt das Angebotsspektrum der Hochschule an, sich durch Diversität und Breite auszuzeichnen. Umfang und Methode der Werbung beziehen sich jedoch unverhältnismäßig zur Entwicklung und Dynamik des Weiterbildungsbereichs. Hier nützt es wenig, dass die Hochschulen sich mit einer Ausschreibung ihrer Angebote der Weiterbildung auf eingeschränkter Skala beschränken. Die Auswirkung wird auch gering, wenn es dann nur Initiativen einzelner Dozenten sind, die mit ihren Ausschreibungen beschränkte Orte und Zielgruppen erzielen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen darauf schließen, wie erst mit Praxis und Erfahrung die Universität wahrzunehmen anfängt, wie Weiterbildungen anders sich gestalten lassen und besser laufen können.

Kommunikations-, Werbungs- oder Evaluationsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden an der UM5r hauptsächlich individuell verantwortet in Planung, Entwicklung, Durchführung und Bewertung. Die – befragten – Institutionsleiter berufen und verlassen sich in ihren Übertragungen auf die Mittel, die die Dozenten einsetzen. Sie bringen es weniger in Zusammenhang eines institutionellen Rahmens. Bei Dozenten – v.a. in Hochschulen mit offenem Zugang – wird die individuelle Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der Weiterbildung offensichtlicher:

Dieses Jahr (2016/7), aufgrund des Einflusses dessen, was sich abspielt (..) ich persönlich bin dabei, mich zu ändern. Ich rekrutiere keine Personen individuell mehr. Ich re-orientiere mich, indem ich mit Unternehmen arbeite. Ich mache Angebote (..) – Ja, leider alleine. Das mache ich für Unternehmen. Ich habe meine Aktentasche genommen und habe mich auch dabei versucht, den Werbespot zu machen. Ich habe mich nach Casablanca begeben. Das mache ich weiter. Ich war bei öffentlichen Unternehmen, aber auch bei privaten, die (..) Ich gebe Ihnen ein Beispiel: Ich habe mir gesagt: ‚Ah, die Gruppe X (Bank-Gruppe, H.F.) Die hat furchtbare Bedürfnisse‘. Sie haben eine Akademie. Ich war bei ihnen (...) Ich war gut empfangen: ‚Aber Herr IP 2.1, wollen Sie mit uns arbeiten? Lassen Sie bitte die Hochschule beiseite! ‘ Wir haben schon einen Ruf! (..) sehr weit! Also, erste Ohrfeige! Ich teile Ihnen

Tatsachen mit, nämlich über richtige Deals. Zweiter Termin (..) ein Telekommunikations-Betreiber. Mir ist es gelungen, eine Verabredung zu haben: ‚Nein, danke, dieses Jahr, nicht. Der Vorstand hat Ihre Anfrage abgelehnt. Man hat (zwei private Universitäten und andere Hochschulen mit reguliertem Zugang, H.F.) beauftragt. ‘ Alle (öffentlichen, H.F.) Hochschuleinrichtungen gebannt (..) – Das eben ist, was ich Ihnen erzähle (das Image des schweren universitären Partners? Das ist meine Entdeckung dieses Jahr. Der letzte Trip, den ich unternommen hatte, war es, ein Ministerium anzurufen – mit Beziehungen usw. –: ‚Oh, da muss ein Vertrag geschlossen werden. Wir haben nicht die Texte‘ (grandios mimisch begleitende Ablehnung, H.F.) Ich arbeite nun an Angeboten für Ministerien, für private und staatliche Einrichtungen. Die meisten sind öffentlich. Sichtlich aber ist, dass es nicht funktioniert. Also es gibt eine Grenze (IP 2.1, S. 14, Z. 470ff).

Hauptsächlich Individuen-orientierte Weiterbildungsangebote alleine zu betreiben, stößt an Grenzen. Die Erfahrung zeigt, wie die Weiterbildungshandlung an der Organisationsvariante der wissenschaftlichen Weiterbildung orientiert werden sollte, da dieses Segment zukunftsorientiert ist und bessere Ertragsmöglichkeiten verspricht. Hier ist die individuelle Erfahrung von relevanter Bedeutung. Aktive Weiterbildner der Hochschule treten in die Öffentlichkeit entschieden als Akteure einer öffentlichen Hochschule auf. Sie bringen ein Produkt zielgerichtet in die richtige Stelle, nachdem sie *ihre* „Marktanalyse“ vorgenommen hatten. Für die Informationsbeschaffung schöpfen sie unterschiedliche Quellen aus und passen ihr Angebot so an, damit es unterschiedliche Zielgruppen mit den gleichen Bedürfnissen erreichen kann. Über die wissenschaftliche Beschaffenheit und die professionelle Angemessenheit ihrer Weiterbildungsprodukte sind sie gut im Bilde aufgrund von Erfahrung und Kenntnis der Zielgruppen und der Marktlage. Selbst als individuelle Akteure einer öffentlichen Hochschule schrecken sie nicht davor, Stellen mit „*richtigen Deals*“ zu erzielen und sich einen Weg zu den Entscheidungsträgern hier zu bahnen. Im Organisationsfeld genießen Produkte der Weiterbildung öffentlicher Hochschule zwar eine weniger günstige Rezeption. Trotz relevanter Widerstände, unbegründeter Vorurteile bzw. bei unerwarteten Enttäuschungen geben aktive Weiterbildner jedoch (noch) nicht auf. Sie sehen sich um, ob die eingesetzten Mittel besser und anders angewandt bzw. ersetzt werden sollten. Mit diesen Initiativen sehen sich individuelle Weiterbildungsakteure auf sich selbst angewiesen, um die Angebotsqualität der Weiterbildung ihrer Weiterbildungseinheiten zu verwalten:

Wir haben kein Service, das die Personen sucht oder zu veranlassen trachtet. Also, sind Sie es nicht – Sie der Koordinierende –, der es tut, niemand wird es tun (IP 2.1, S. 12, Z. 404).

Der Managementenerfolg im Projekt der Weiterbildung in der Hochschule hängt ausschließlich von der individuellen Verantwortungsübernahme ab. Davon weichen andere Erfahrungen nur im Grad ab:

Also, öfter ist es der Verantwortliche für die Bildung (IP 1.1 selber, H.F.), der sich mit dem Management seiner Bildung beschäftigt (IP 1.1, S. 7, Z. 272f).

Trotz der Verallgemeinerung in der Verantwortungsübernahme im Management der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihren Worten, sehen sich aktive Weiterbildner letzten Endes über sich selbst reden. Die erwähnte Frequenz („öfter“) individueller Verantwortung im obigen Interviewausschnitt soll daher die Regel sein. Die Managementaufgaben gestalten sich anders aus, wenn es das Weiterbildungsteam ist, das die Initiative übernimmt:

Was wir aktuell tun, die Personen draußen, Experten des privaten wie des öffentlichen Sektors (...) die haben einen Bedarf, sie drücken es aus und fragen bei uns nach. Da bereiten wir uns darauf vor, eine Antwort darauf zu geben. Auf diese Art und Weise, ist es nicht schlecht. D.h. die Nachfrage kommt von den Personen, die wirklich diesen Bedarf haben. Sie kommt nicht von da oben! (IP 2.2, S. 3f, Z. 127ff).

Trotz der fortgeschrittenen „Art und Weise, (die) nicht schlecht (ist)“, verschweigen es Weiterbildner nicht, wie ad hoc aufgestellte Strukturen für Empfang und Bearbeitung von Nachfragen eher für den hochschulinternen Gebrauch festgelegt sind. Die Angebote beruhen auf einer Bedarfsermittlung, die auf Eigeninitiative und eigen besorgte Mittel und Methoden seitens der Dozenten gründet. Sie bereiten, bearbeiten und übermitteln sie sie dann der Weiterbildungsstelle, die dann für die Verwaltung hochschulintern koordiniert. Hochschuleinrichtungen mit reguliertem Zugang haben institutionell-strukturelle Hürden in Verbindung mit der Tragfähigkeit zu überstehen. Sie haben sich außerdem, wenn sie Marketingmaßnahmen treffen, mit Instrumenten und Mitteln abzufinden, die beschränkte Reichweite aufweisen:

Wir schreiben aus, wir machen Anzeigen auf der Webseite der Universität, ebenso in den nationalen Zeitungen. Wir bezahlen Anzeigen in den Zeitungen, und einmal rechts, einmal links (...) Nein, das ist nicht eng, denn wir machen eine kleine Gruppe. Also wir eröffnen eine Bildung für Maximum (Dutzende von, H.F.) Personen. Schnell tanken wir voll (IP 1.2, S. 8, Z. 268ff).

Das Qualitätsmanagement erlebt einen neuen Auftrieb mit der Zuwendung an Organisationen. Institutionsleiter greifen dabei zu unterschiedlichen Instrumenten, um für das Weiterbildungsprodukt zu werben. Dazu zählen ebenfalls informelle Instrumente „einmal rechts, einmal links“, wie soziale Beziehungen im Umkreis von Bekannten. Trotzdem sind Investitionen in der Werbung für die Weiterbildung an der Hochschule noch niedrig.

Anders ist es dann der Fall, wenn Qualitätssicherungs-Maßnahmen in einem organisationalen Zusammenhang gestaltet werden. Da wird unter den rein pädagogischen Aufgaben von Dozenten und dem Management der Weiterbildungseinheit differenziert:

Es ist diese Zelle, die sich damit beschäftigt. Es steht in der Geschäftsordnung (RI) der Universität und der Hochschule. Diese Zelle beschäftigt sich mit

allem, was die Weiterbildung angeht. Der Professor begnügt sich nur mit der pädagogischen Seite. Es ist etwa der Vorteil an der Etablierung dieser Weiterbildungszellen in den Hochschuleinrichtungen. Der Verantwortliche ist der Vize (...) Für uns, zurzeit, wir haben noch nicht den Schritt getan, damit es zur Domäne des Vizedirektors wird. Im Prinzip, es soll (stattfinden, H.F.) (IP 1.3, S. 5, Z. 167ff).

Diese Interviewpassage mag als Ausnahme fungieren im Vergleich zu den anderen Stellen. Sie hat eine klare Unterscheidungslinie aufgezeigt. Die Einheit für Weiterbildung übernehme die Gestaltungs- und Verwaltungs-, während die Dozenten sich auf die Lehraufgaben konzentrierten. Eine Unterscheidungslinie zwischen pädagogischen und administrativen Angelegenheiten zu ziehen, bedarf neben der Institutionalisierung auch einer entsprechenden Verantwortungsübernahme in der Organisationshierarchie. Da die Qualitätssicherung der Weiterbildung jedoch nur in gewissem Maße institutionalisiert ist, wirkt sie sich auf die Realität einer geringen Ressourcennutzung ohne besondere Veränderung aus:

Wir versuchen mit dem auszukommen, was zur Verfügung steht (IP 1.3, S. 3, Z. 108f).

Selbst mit der Institutionalisierung im Management der Qualität von Weiterbildungen an den Hochschulen, gibt die obige Äußerung die gleiche Realität wieder mit den gleichen Worten, wie die anderen *individuellen* Akteure mit dem Qualitätsmanagement der wissenschaftlichen Weiterbildung umgehen.

Die Weiterbildung als strategische Vernetzungsmöglichkeit im Organisationsfeld

Den Interviews der vorliegenden Studie ist ein offensichtlicher sozialer Trend in der marokkanischen Gesellschaft abzulesen. Die Universität nimmt einen zunehmenden Rekurs auf wissenschaftliches Wissen (bzw. auf wissenschaftliche Organisationen) für Bildungs-, Produktions-, Management- und Beratungszwecken in der Gesellschaft wahr. Sie reagiert darauf entsprechend mit effizienten Weiterbildungsinhalten. Der Bezug auf einzelne Experten der Universität in einzelnen Fällen ist (war immer) schon geläufige Praxis. Jener zur Universität ist erst im Ansatz und dafür verbesserungsbedürftig. Das Image des schweren universitären Partners bewährt sich weiter als verbreitetes (Vor-) Urteil. Bei den Interviewpersonen sorgt diese Beobachtung für unterschiedliche Reaktionen:

Halten wir uns an den Vorurteilen, kommen wir nirgendwohin weiter. D.h. aus Seite des Unternehmens her ist der Akademiker schwer. Aus Sicht des Akademikers ist das Unternehmen schwer. Es muss einen Ort der Verständigung da sein (IP 1.1, S. 9f, Z. 365ff).

Die (Akteure der) Hochschulen investieren zunehmend in der Schaffung von „Ort(-en) der Verständigung“ in Zusammenarbeit mit der Berufswelt. Das begründet einmal die fortschreitende berufsbildende Ausrichtung ihrer Angebote (vgl. Tabelle 3.4). Hier spielen ebenfalls die Initiativen der Universitätsmitglieder eine bedeutende Rolle, wenn sie die eigenen Kontakte zur Erstellung von (Weiter-) Bildungsprojekten in ihren Hochschulen einbeziehen und auf der Praxis-Ebene Interventionen von Professionellen der Praxis in ihre Programme vorsehen. Mit ihren Erklärungen adressieren sie jedoch eine unbegründete Unkenntnis zwischen Praxis und Wissenschaft. Sie drücken den Bedarf aus, eine Annäherung zwischen beiden Welten aufzubauen. Die wissenschaftliche Weiterbildung scheint für diesen Zweck berufen zu sein, als „Ort der Verständigung“ für die Aspirationen beider Welten eine Annäherungs- bzw. eine integrative Funktion zu übernehmen. Universitäre Weiterbildungsakteure lehnen unbegründete Klischees ab. Sie bauten auf Unkenntnis:

Seit langem sagt man: ‚Die Universität sollte sich auf ihre sozio-ökonomische Umwelt öffnen.‘ Ehrlich gesagt, das soll eher der Andere auf die Universität tun. Wir eigentlich sind zu offen. Jetzt soll man das Gegenteil sagen: die Öffnung des Umfelds auf die Universität (IP 1.2, S. 6, Z. 213ff).

Weiterbildungsakteur_innen weisen Vorurteile über Weiterbildungsprodukte der öffentlichen Hochschule entschieden zurück und versuchen deshalb, den Vorurteilen auf den Grund zu gehen. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf den Aufwand, den die Universität durch ihren Angleichungsprozess an Erwartungen der Gesellschaft und der professionellen Welt investiert. Für sie fehlt diesem Diskurs an Realitätsnähe. Denn ihre Bemühungen finden (noch) keine angemessene Entsprechung von der anderen Seite. Zufriedenstellende praktische Ergebnisse der Zusammenarbeit auf dem Weiterbildungsbereich wären zum Anlass, das Vorurteil ganz zu übersehen. Nicht alle Bemühungen kommen zum Tragen:

Das eben ist, was ich Ihnen erzähle. Das ist meine Entdeckung dieses Jahr (IP 2.1, S. 14, Z. 468).

Aktive Weiterbildungsexperten der Universität zeigen sich darum besorgt, gegen ungünstige Rezeptionsbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Universitätsumfeld aktiv zu wirken. Ihre Bemühungen entsprechen einem Beratungsverständnis, das beide Seiten aufwertet:

Ich finde, wir sind sehr leichte Partner. Es genügt, wenn man sich uns zuwendet (..) in einer Weise (..) Ganz ehrlich, niemand wird Ihnen ‚nein‘ sagen (IP 2.2, S. 10, Z. 440f).

Universitäre Weiterbildner der UM5r bezeichnen sich als offen für Kooperationen. Die Universität sei immer pünktlich dabei gewesen, Zuvorkommenheit gegenüber gesellschaftlichen Aufträgen zu erweisen. Es sei denn, strukturelle Unzulänglichkeiten oder organisatorische Zwänge kommen dazwischen. Die Bereitschaftserklärung des universitären

Akteurs, mit dem Ökosystem der Hochschule über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammen zu kooperieren, gilt als strategische Wahloption. Sie ist eher aktiv als reaktiv. Positiv wirkt paradoxerweise jedoch die Befürwortung, der universitäre Weiterbildungsakteur sei ein schwieriger Partner:

Die Lehrenden sind schwierig ((lacht)). Man muss sehr Diplomat sein (...) ihr Ego nicht berühren (...) Ich bin Lehrender und kenne die Lehrenden. Gott sei Dank. Insgesamt es geht (IP 1.3, S. 6, Z. 202f).

Aktive Weiterbildner lassen sogar vorurteilsgeprägte Kritik zu, wenn dies Anerkennung der Besonderheiten ihrer Leistung bedeutet und mit ihren legitimen Erwartungen übereinstimmt. Sie arbeiten daran, Weiterbildungen als Chance zur Kommunikation und Interaktion mit dem akademischen Umfeld zu etablieren. „Gott sei Dank. Insgesamt es geht“, dass hochschulintern dafür schon Verständnis erwiesen wird und dass die Vorurteile die Weiterbildungspraxis – in der Hochschule – im Grunde nicht affektieren.

Experten der UM5r sehen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Chance, an der Steigerung des Nutzens von Bildungsangeboten mitzuwirken. Sie belegen darüber hinaus, dass die Weiterbildung am Aufbau nachhaltiger Partnerschaften sich beteiligt und die Universität in ihrem Organisationsfeld vernetzen kann:

Wir sind auf alle Vorschläge offen. Manchmal sind wir es, die zu dem Anderen gehen. Manchmal sind es die Unternehmen, die uns aufsuchen, wenn es Probleme gibt, für eine Expertise, für einen Ratschlag usw. Sobald sie (Unternehmen, H.F.) zu uns kommen, wir unsererseits, wir hängen daran. Denn, mindestens ich habe eine Opportunität. Ich kann selbst umsonst für sie arbeiten, da ich einen Ort haben werde, wo mein Student ein Praktikum machen kann. Da ist schon was Erworbenes (...) Aber ehrlich gesagt, wenn man wirklich etwas für dieses Land konstruieren will, sollten die Unternehmen, die Hochschul- und Forschungseinrichtungen sich einig machen über eine kollaborative Arbeit, die alle impliziert in einem Win-Win-Kontext. Kämen wir dazu, diese Win-Win-Partnerschaft einzustellen, glauben Sie mir, die Dinge werden sich wirklich bewegen (IP 1.2, S. 6ff, Z. 203ff).

Die Weiterbildung stellt nämlich eine reale Möglichkeit dar, institutionalisierte Zusammenarbeitsräume zwischen Universität und allen relevanten Akteuren in ihrem Umfeld zu schaffen. „Eine kollaborative Arbeit“ lässt Raum für gemeinsame experte Gestaltung professioneller Bedürfnisse zu. Durch institutionsspezifische Zusammenarbeitsformen bereitet sie regelhafteren Chancen den Weg als es die punktuellen Stationen tun, d.h. nur „wenn es Probleme gibt, für eine Expertise, für einen Ratschlag“. Zu diesem Entwicklungsprojekt leisten alle Interessierten ihren Beitrag. Gute Vorsätze („Ich kann selbst umsonst für sie arbeiten“) finden in einem institutionellen „Win-Win-Kontext“ Anerkennung. Sie ließen sich – nicht nur im materiellen Sinne – bezahlen, da die universitären Akteur_innen „einen Ort haben werden, wo (mindestens ihre) Student (-innen) ein Praktikum machen (können)“. Außerdem wird in Partnerschaften auf Augenhöhe kein Partner zum

Aufrechterhalten eines Machtgefälles bzw. zu ausschließlich opportunistischem Verhalten genötigt, da jeder jedem etwas anzubieten hat. Vor einem Dienst der „großen Gemeinschaft“ gegenüber, fängt der Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung für den Weiterbildungsexperten schon bei grundsätzlichen sozialen Einheiten an, nämlich die nahe Gemeinschaft:

Normalerweise sollte es die Gemeinschaft für sich selber tun. Sie selbst kennt den Einwohner, die Gewählten, die vorhandenen Experten (seines Bereichs, H.F.) Diese sehen die (Bereichsprobleme, Ä.v.m.) am nächsten. Der Minister aber, der ist in seinem Büro. Der sieht es nicht. Er diktiert eine generelle Politik für das ganze Land. Vielleicht sind meine Probleme spezifisch. Ich habe z.B. ein Problem X oder Y (..) Ich würde bei der Hochschuleinrichtung nachfragen (..) ‚Bitte, finden Sie uns eine Lösung! ‘ (..) eine Art Verhütung (..) ein direkterer Kontakt (IP 2.2, S. 11f, Z. 485ff).

Ein Gemeinschaftsverständnis, wie es in diesem Interviewausschnitt intensiv geäußert wird, lässt sich weniger auf eine geographische Region reduzieren. Die Angleichung an den Besonderheiten der „Gemeinschaft“ verleiht der Weiterbildung den Charakter eines Dienstes, der den sozioprofessionellen Bedürfnissen in signifikanter Weise nachkommt. Die universitäre Dienstleistung durch die Weiterbildung unterliegt einem Handlungsmodell. Es zeichnet sich durch Autonomie in der Entscheidungsfindung und in der Intervention aus. Die Beziehung zum Zentrum ist eher durch Komplementarität als durch Subordination ausgeprägt. Zugänglichkeit zu ihren Angeboten und zur Kompetenznutzung ihres Personals macht von der Hochschule ein etabliertes Beratungszentrum. Selbst in der Rede über Dienstleistungen, fließen Konkurrenz-Ideen nicht in den Diskurs ein. Denn er fokussiert den adäquaten Dienst aufgrund unmittelbar formulierter Bedürfnisse. Für die Schaffung dieses Vertrauensverhältnisses zwischen Universität und der Gemeinschaft bei der „Lösungsfindung“ habe „normalerweise“ nicht nur die Universität zu haften. Der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt dann die Aufgabe zu als Moment zur Vermittlung und Annäherung wissenschaftlichen Wissens gegenüber einer Gemeinschaft, die die Universität spontan und vertrauensvoll aufsucht, da deren Produkte einen realen Ausdruck ihrer Bedürfnisse darstellen. Der Kontakt zwischen Universität und professioneller Welt im Rahmen der Weiterbildungsaktivität ist ein Anstoß zur Betätigung von Reflexionsstrukturen. Sie nehmen in den Blick eine nachhaltige professionelle Leistung der wissenschaftlichen Weiterbildung, die der Kompetenzentwicklung von Professionellen in der Berufswelt nützt:

I.: Sollen wir uns auf die Suche nach diesem Unternehmen machen?

IP 1.1: „Aber man braucht nur, einen Kommunikationsraum zu schaffen. Öfter haben die Personen Probleme und andere haben die Lösung. Aber da sie nicht miteinander sprechen, versteht man nicht (..) Es ist eine Kulturfrage, aber vielleicht auch, dass man das Ganze verändern sollte. Vielleicht geht das

Überleben der Universität gerade über diesen Punkt. Es muss (...) Übrigens nicht eher als Anfang dieser Woche bekam ich in der Hand den Bericht des Global Innovation Index. Unter den Kriterien also (...) Tatsächlich in den marokkanischen Statistiken bringt man diesen 17. Rang heraus auf Weltebene über die e-participation, die ein im Global Innovation Index wieder benutzter Index ist. Es gibt aber andere Indexe, die – meines Erachtens – die mich mehr ansprechen. Das sind nämlich die Zusammenarbeit zwischen der universitären Welt und dem Unternehmen, und die Innovation in den Unternehmen. Das sind zwei Indexe, die – meines Erachtens – sehr dicht verbunden sind und die alleine auf den Rückstand in diesen zwei besonderen Punkten hinweisen, den Marokko anhäuft (...) die alleine die Verspätung begründen, die Marokko im Bereich Innovation und 'R&D' kumuliert. Ja, die Universität verfügt über Human Ressourcen, über Forschende, kompetente Lehrende, aber weil die Universitäts- und die Unternehmenswelt voneinander getrennt sind (...) das macht, dass selbst unsere Forschung, das machen wir über Themen, die wir anderswo sehen, vielleicht internationale Themen oder aus der Literatur (IP 1.1, S. 10, Z. 397).

Erfolg von Weiterbildungen in den öffentlichen Hochschulen wird zur Überlebensfrage für die öffentliche Universität. Die Zuhilfenahme von strategischen Orientierungsmustern bzw. Entwicklungsstandards – wie die Berufung hier auf das „Global Innovation Index“ – ist dann ein Unterstützungs- und Orientierungsbezug zum Erstellen der „Kommunikationsräume“ zwischen der Universität und der professionellen Praxis. Ein Aufeinander-Angewiesen-Sein kommt durch eine institutionell fundierte Annäherung beider Seiten zugute. Beteiligte Weiterbildungsexperten der Universität sind die Initiatoren dieses Reflexionsprozesses. Sie haben ein Gespür für die Bestrebungen beider Welten, der Wissenschaft und der Praxis. Der „Zusammenarbeit zwischen der universitären Welt und dem Unternehmen und der Innovation in den Unternehmen“ den Weg zu bereiten und demzufolge, die Kluft zwischen beiden zu reduzieren, kommt durch aktive Teilnahme zum Tragen. Dieser Herausforderung gerecht zu werden, stärkt das Image einer Organisation, die stets im Dienst sozialer und wissenschaftlicher Fragen stand. Die Nachhaltigkeit hier übernimmt nicht mehr nur traditionelle Formen, noch vermittelt sie nur einen Nutzungsaspekt, etwa den finanziellen. „Vielleicht geht das Überleben der Universität gerade über diesen Punkt“, wenn es ihr gelingt, Innovation, Effizienzsteigerung aber besonders die Fähigkeit, gemeinsame Werke innerhalb der Community mitzuleiten. Der „ganze Änderungsprozess“ baut auf Wissen, Kenntnis und Reflexionsarbeit auf:

Mit ihrer Kenntnis des Unternehmens hat die Universität schon einen Teil der Antwort, sie kennt das Unternehmen und also (...) sie weiß, welche Erwartungen es hat und ist fähig, die Personen auszubilden. Das geht auf der Stelle in (...) Sobald es Kommunikation zwischen der Universität und ihrem Ökosystem gibt, diese Universität weiß, wer der Endverbraucher des Produktes ist, das sie liefert. Das Produkt in der Universität das ist der Student, das Diplom. Also, der Erfolg eines Diploms das ist seine Employability. Also, da wir über Kommunikationskanäle mit dem Feld verfügen, wissen wir, was funktioniert und was nicht, was angefordert und was es weniger ist. Also, da wir über Kommunikationskanäle mit dem Feld

verfügen, wissen wir, was funktioniert und was nicht, was angefordert und was es weniger ist. Also, sobald wir diese Information haben – na, danach steht es den Entscheidungsträgern frei, sie zu verwenden. Aber ich glaube, der Kontakt Unternehmen-Universität wird viele – ich würde sagen – Reflexionen auslösen, nämlich die Employability. Das übrigens ist – ich würde sagen – das erste Erfolgskriterium eines Diploms, für mich ist es, ob die Personen danach eingestellt werden (IP 1.1, S. 11, Z. 427ff).

Erfolg von Kooperationen zwischen Universität und Praxiswelt über die wissenschaftliche Weiterbildung unterscheidet eine intensive wissens-, kenntnis- und reflexionsgestützte Handlung. Engagierte Weiterbildungsexperten kommen, dieser Logik zufolge, ihren Aufgaben verlässlich nach. Sie legen für ihre Community und für die Entscheidungsträger gangbare Lösungen nahe, die den Maßstäben wissenschaftlichen Arbeitens entsprechen.

Zur Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung als Raum zum beidseitigen Nutzen gegenüber der professionellen Praxis und zum Zuhören besonders auf deren wissenschaftlichen Anforderungen, gehört für den universitären Weiterbildungsexperten die Verstärkung der Beziehung zu den eigenen ehemaligen Absolventen:

Übrigens, die Alumni sind ein Kommunikationsmittel mit dem Feld. Das ist der erste Kanal. Man könnte sagen, dass die Universität keine Personen von der anderen Seite – ich würde sagen – des Spiegels kennt. Sie macht es mindestens mit den Studierenden, die sie ausgebildet hat. Das Feedback sollte von ihnen kommen und sie sollten uns helfen (IP 1.1, S. 11, Z. 450ff)

Unter den Kanälen zum Aufbau der besprochenen Kommunikation, kommt der Gruppe ehemaliger Studierender der Hochschuleinrichtung (Alumni) die Fähigkeit zu, für eine positive Interaktion mit der professionellen Welt mitzuwirken. Hilfe von ihrerseits spiegelt sich dann auf beiden „Seiten des Spiegels“ wider: Alumni helfen den universitären Weiterbildungsakteuren dabei, auf reale Bedürfnisse der professionellen Welt aufmerksam zu werden. Gleichzeitig tragen sie dazu bei, dass das Weiterbildungsangebot der Hochschule an Fähigkeit gewinnt, reale Bedürfnisse der professionellen Welt anzusprechen.

Ansprüche immer prioritärer Tätigkeitsfelder

Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten außer als im Abschluss-bezogenen Bereich, zählen, den vorliegenden Daten entsprechend, zu den gewichtigen Gestaltungsfeldern, um Zielgruppen ausdifferenzieren und das Angebot zu professionalisieren. Darauf richtet die Universität besonderes Interesse. Damit sollten primär Unternehmen und Organisationen bedient werden. Die universitären Akteure erzielen es, die Stelle der Universität als Partnerin für Konsultation und Beratung festzusetzen. Damit geht ebenfalls ihre Suche nach einer strategischen Vernetzung der jeweiligen Hochschule auf lokaler und internationaler Ebene

einher. Mit der organisationalen Variante des Weiterbildungsangebots greifen Weiterbildner das Thema Qualitätssicherung am deutlichsten auf:

Offen gestanden, ich habe erst sehr neulich die Verantwortung des Weiterbildungs-Zentrums übernommen, und eben mein Projekt oder (..) meine Strategie ist es, die Organisationen und nicht die Individuen zu erzielen. Nochmals gesagt, der Einfachheit halber, die universitäre Weiterbildung braucht Marketing, wirtschaftliche und handelspolitische Instrumente, die nicht jene der Universität sind. Die Uni darf nicht (..) Also doch. Normalerweise selbst die (öffentliche, H.F.) Universität sollte dazu gelangen, sich zu verkaufen. Die Unis sollten untereinander in Konkurrenz stehen, wobei jede eine eigene Marketingkomponente haben sollte, die sie verteidigt. Jetzt ist es nicht besonders der Fall. Ja der Student, der in der Region von Rabat wohnt, der hat alle Chancen, an der Uni von Rabat eingeschrieben zu werden. Mit der universitären Weiterbildung ist es anders. In der Region hier haben Sie X Bildungseinrichtungen. Man soll sich differenzieren. Um es zu tun, sollen die Instrumente eingesetzt werden, die, nochmals gesagt, jene des Marktes sind. Man spricht über (..) das ist Merchandising. Nichts anderes (IP 1.1, S. 5, Z. 178ff).

Mit einem sich erneuernden Bedarf an Weiterbildungen im Umfeld der Universität verändert sich auch ihre Konzeption der Handlung bei den aktiven Weiterbildnern. Auch ihre Hochschuleinrichtungen reagieren darauf positiv. Sie mandatieren für die neue Konzeption kompetente Experten. Diese gestalten ihre Arbeit planmäßig, um Ansprüche dieser Expansion bewältigen zu können. Für die riesige Aufgabe benötigt die Hochschule eine Umorientierung mit mehr Interesse an Erwartungen von Organisationen bei der Konzipierung von Weiterbildungsangeboten, statt sich nur an Individuen zuzuwenden. Es handelt sich eher um eine Gewichtung als um einen vollständigen Übergang. Sich in den Dienst der Community zu stellen (*„sich zu verkaufen“*) heißt, sich unabdingbar (*„Nichts anderes“*) danach umzusehen, spezifische marktorientierte Strategien zu entwickeln und sich dabei professionell zu unterscheiden. Weder die gewohnte Angebotshaltung gegenüber traditionellen Zielgruppen, noch der Finanzierungsmodus im Erstausbildungsbereich stimmen mit der Arbeit in der Weiterbildung überein.

Für beide Seiten, Organisationsumfeld und Universität, erweist sich eine geläufige Beratung gegenüber der öffentlichen Hochschule als aufwendig. Hochschulen versuchen sich über die Weiterbildung auf einem Neufeld mit mehr Realitätsnähe, sie bedienen nämlich kleine und mittlere Wirtschaftseinheiten:

Aber vielleicht machen wir es leichter, wenn wir Probleme von KMU und sehr KMU lösen, Probleme zu lösen, denen sie täglich begegnen. Und da ist alles zu leisten (IP 1.1, Z. 390ff, S. 10).

Unternehmen als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzufassen, signalisiert, wie die Universität ihre Weiterbildungsangebote auch bildungsfernen Gruppen (Personen / Organisationen) zugänglich zu machen trachtet. Umso trefflicher ist diese Entscheidung,

wenn „KMU und sehr KMU“ das Wirtschaftsgefüge des Landes überwiegend ausmachen (vgl. Abschnitt 2.1.1). Für die Universität wird es zum förderungswürdigen Handlungssegment, den KMU Investitionen in die Wissenschaft in Zusammenarbeit mit der Universität einen gangbaren Weg leichter zu machen und sie dazu zu veranlassen. Der Beratungsprozess soll besonders mit ihren (finanziellen) Kapazitäten übereinstimmen und sich konkretisierbar darstellen:

Wir leben in einer Situation, in einem Kontext, wo es Schwierigkeiten für die KMU bestehen, die Nachfrager von Weiterbildung, Nachfrager von Kompetenzen sind. Ich orientiere mich darauf, um Partnerschaften zu schließen (IP 2.1, S. 15, Z. 501ff).

Dass sich die Hochschule zur Ausrichtung ihrer Weiterbildungsangebote an Organisationen bekennt, lenkt nicht vom verankerten Brauch ab: Kontakte zur professionellen Praxis sind meistens den Initiativen der einzelnen Dozenten zu verdanken:

Manchmal hat der Professor Kontakte oder er hat eine Konferenz gehalten und er stellt ein Bildungsprojekt auf. Wir unsererseits, wir erleichtern die Verwaltungsprozeduren in den Kunstregeln. Wir stellen einen Bildungsvertrag, genau dafür mit Klauseln (..) Nein, das Gesetz verbietet es nicht, es ist das Ziel der Weiterbildung, sich auf die professionelle Welt zu öffnen (..) auf die Unternehmen. Wie ich gesagt habe, die Zukunft der Weiterbildung, das ist es, am nächsten von den Unternehmen, von den Institutionen zu sein (..), um ihre Bedürfnisse kennenzulernen (..) und das ist gegenseitig (IP 1.3, S. 6, Z. 210ff).

Vernetzungen und Kontakte einzelner Dozenten sind eine wertvolle Stütze, um eine organisationale Dimension der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu unterstützen. Weiterbildungsexperten der Universität werten es auf und arbeiten daran, diese Zusammenarbeit zu erleichtern. Die Qualitätssicherung geht auch durch eine gründliche Beachtung der Prozeduren. Da hilft Gegenseitigkeit zwischen Universität und ihrem Organisationsfeld, zweckdienlich zu handeln. Die Universität arbeitet daran, eine Öffnung ihrer Angebote auf Organisationen für die Zukunft weiterzuentwickeln. Mängel bzw. Unmöglichkeit einer Ausrichtung an Organisationen im Weiterbildungsangebot gleichen Hochschuleinrichtungen der Universität damit aus, mehrere unterschiedliche einzelne Personen (Experten) zu bedienen:

Unternehmen? (..) Für uns das Unternehmen das sind die Arbeitgeber. Der erste Arbeitgeber, das ist der öffentliche Dienst (..) Vielleicht die Berufs- und Standesvertretung (..) das sind, wenn Sie wollen (..) die wichtigsten Ansprechpartner (IP 2.2, S. 11, Z. 482ff).

Angebote der Weiterbildung hauptsächlich an Individuen auszurichten, gilt vor allem für Bildungsbereiche, in denen die Experten Professionellen überwiegend noch als einzelne Personen in liberalen Berufen auftreten. Ansonsten kommt dann grundsätzlich der öffentliche Dienst als der wichtigste Dienstleistungs-Empfänger vor. Eine Zusammenarbeit mit Akteuren

des Universitätsumfelds im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung geht selten über die Vorstufe der Angebotsentwicklung hinaus. Trotzdem werben es Weiterbildner auf, dass systemische Zusammenarbeit ansatzweise realisiert wird:

Aber unsere Studiengänge sind Co-konstruiert (IP 1.2, S. 9, Z. 302).

Eine Programmplanung zusammen mit Partnern der professionellen Praxis findet auf System-Ebene selten (hier nicht) statt. Sie schränkt sich nämlich auf das Stadium der Konzipierung – meist durch die Verantwortliche Person für die jeweilige Weiterbildung – von einzelnen Programmen oder Veranstaltungen ein. Initiativen, wie die im obigen Textausschnitt erwähnte, finden weder bei der universitären Profession noch auf der Ebene des vormundschaftlichen Ministeriums Anerkennung.

Bestehen auf Universitätsebene interuniversitäre und internationale Beziehungen im Rahmen von Forschung und Lehre, so stehen sie im Bereich der Weiterbildung erst im Ansatz:

Mit den ausländischen Universitäten, mehrere Diplome bei uns sind in Zusammenarbeit mit französischen, belgischen universitären Hochschuleinrichtung (..) sie dozieren hier bei uns (..) Die Deutschen, da ist das Sprachproblem (IP 2.2, S. 11, Z. 460f).

Kooperationen im Weiterbildungsbereich bei den Hochschuleinrichtungen der Universität sind noch verstreute Beispiele. Sie spiegeln begrenzte Facetten der Zusammenarbeit im Bereich der Weiterbildung wider: etwa Unterstützung durch materielle Ausstattung oder Seminarbesuche von einzelnen Dozenten. Zu den vom Ausland bzw. von anderen lokalen Universitäten berufenen Dozenten zählen dann marokkanische gleich wie ausländische. Inner- und interuniversitäre Kooperationen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen ein zusätzliches Unterscheidungsmerkmal zum Bereichern der Interaktion mit dem Universitätsumfeld. Ausschlaggebend dabei sind Initiativen:

Jetzt ein Beispiel. Ich mache ein Diplom von (..) (seine Spezialität, H.F.) Ich erinnere mich, dass wir es mit der Hochschule X machten. Wir wussten, dass es da einen (Fachexperten, H.F.) gab (..) der machte es besser als uns, und da haben wir ihn in die Gruppe eingeladen. In einer Spezialität, weiß ich, dass jemand wirklich hochleistungsfähig ist. Er ist der Beste. Selbst wenn er in Casablanca ist, so lade ich ihn ein. Es kommt auf diese Kompetenzen an, seien diese pädagogisch, technisch, oder praktisch. Aber sagen wir mal (..) ich würde nicht sagen, dass die Hochschuleinrichtung hier auf die anderen nicht angewiesen ist aufgrund ihres Vermögens. Aber (..) vielleicht brauchen die anderen uns mehr als wir es tun. Wir sind zahlreicher, älter usw. Meiner Ansicht nach gibt es kein Problem (IP 2.2, S.11, Z. 449ff).

Der Interviewausschnitt endet mit einer Maxime für den Erfolg der Zusammenarbeit, wo in Kooperationsnetzen das Weiterleiten und Teilen das Konkurrenzdenken überragen. Gleich wie die aktiven Weiterbildner sich bei den Partnern die besten Elemente aussuchen und in

ihre Projekte berufen können, erklären sie sich bereit, dasselbe ohne Barrieren oder Probleme für die anderen Partner zu leisten. Eine andere Erfolgsmaxime in Netzwerken ist es, laut diesem Interviewausschnitt, wenn die Partner die Kompetenzen anerkennen, sie untereinander aufwerten und ihre Zusammenarbeit darauf grundlegen. Initiativen auf nationaler und internationaler Ebene durch Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung konstituieren Durchbrechungen:

*(Eine internationale Dimension der Kooperation in der Weiterbildung, H.F.)
gibt es vor allem durch die Politik der Mobilität von Lehrenden (..) Es ist eine durch den Direktor des Diploms entschiedene Mobilität. In der professionellen Welt (..) in meiner Spezialität, ich kenne bekannte Persönlichkeiten in der Welt, ich lade sie ein, meiner Gruppe anzugehören. Und ich übertrage es dem Hochschulleiter. Und er akzeptiert. Wir haben mehrere Spitzenbereiche, wo wir Kooperation benötigen. Und wir tun es (IP 2.2, S. 13, Z. 508ff).*

Grundsätzlich obliegt es der/dem Verantwortlichen für Weiterbildung neben der Gestaltung des Angebots dann aber auch der Gewinn hochschulinterner Willigung dafür.

5.3.2 Ansätze eines Modells zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r

Anforderungen professionellen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie sie die Daten aufdecken, berühren alle Rahmen, wie sie die Konfiguration zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im theoretischen Teil dieser Studie aufzuzeigen versucht hatte. Die Hervorhebungen der Interviewpartner weisen trotz ihrer Nähe und der bestehenden Ähnlichkeit nicht die gleiche Linie im Grad ihrer Wichtigkeit jeweils bei ihnen auf. Das bedeutet mit anderen Worten einen durchlässigen Begriff der Professionalität und der Professionalisierung, der kontextgebunden bleibt. Das heißt für das Beispiel der UM5r andererseits, dass die Handlungsmodelle, die in den Daten vorkommen, sich zu einem und demselben Hintergrund beziehen, was sie zu Ansätzen *eines* Modells ausmacht. Die in den Daten hervorgehobenen Dimensionen der professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität schließen nicht andere aus. Mit diesen Ansätzen bringen die Weiterbildner Antworten auf die Frage nach der Aktionsart hervor, die in den Daten bewertende, berichtigende vor allem aber wegweisende Merkmale eines Modells zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r aufweisen. Außer dass die Rede darüber eine Öffnung auf verschiedene Aufgaben- und Tätigkeitsfelder professioneller Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bewirkt, löste sie ebenfalls die Positionen der universitären Weiterbildungsexperten der UM5r aus, die sich in Visionen, Programmatiken oder Projekten für den Verankerungs- und Entwicklungsprozess der Weiterbildung ausdrücken. Zusammengebracht, können sie die

Grundlage eines Handlungsmodells in der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r darstellen. Zwei Prinzipien liegen den nahegelegten „Handlungsschemas“ zugrunde. Sie besprechen eine Co-Konstruktion mit dem engen und weiten Kreis des Universitätsumfelds einerseits und machen andererseits das Engagement eines permanenten individuellen und organisationalen Lernprozesses zum zentralen Merkmal zum Management von Übergängen. Die Interviewten vertreten verschiedene Standpunkte betreffs der Angebots- bzw. Nachfragesystematik im Weiterbildungsbereich. Ihre Positionen differenzieren sich aber vor allem dadurch, dass selbst eine Angebotslogik (Angebotsorientierung) des universitären Weiterbildungsexperten an der UM5r sich durch das Grundlegen von Öffnungs- und Bestätigungsmöglichkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung auf dem marokkanischen Weiterbildungsmarkt charakterisiert.

Eine Angebotsorientierung aus der Position eines starken universitären Weiterbildungsakteurs

Weitebildner der Universität setzen sich mit einer passiven Angebotslogik seitens der Universität kritisch auseinander. Eine eindeutige und strategische Positionierung der Universität auf dem Weiterbildungsmarkt wird für sie zum Gebot:

Die Uni darf nicht (..) also doch. Normalerweise selbst die (öffentliche, H.F.) Universität sollte dazu gelangen, sich zu verkaufen. Die Unis sollten untereinander in Konkurrenz stehen, wobei jede eine eigene Marketingkomponente haben sollte, die sie verteidigt. Jetzt ist es nicht besonders der Fall (IP 1.1, S. 5, Z. 179ff).

Dass „es nicht besonders der Fall“ ist, wird ihr ein passiver Angebotstypus dabei nicht helfen. Es gilt „also doch“, die Stelle der öffentlichen Universität als Anbieter von Wissen und Expertise mit moderneren Instrumenten zu rekonstruieren bzw. die Erweiterung ihrer Dienstangebote um neue Felder zu normalisieren. Konkurrenz unter den öffentlichen Universitäten im Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung wird eher als Strategie zur Drittmittelinwerbung und/oder Projektakquise verstanden. Mit ihrer Entsprechung professioneller Leistungen, holen die Weiterbildner_innen eine Verspätung in den Bereichen Marketing und Öffentlichkeitsarbeit nach. Dafür die Hochschule zu gewinnen, gestaltet sich als kein leichtes Unterfangen:

Also die Uni, über welche – ich würde sagen – Elemente – ich würde sagen – Vorteile sie verfügt? Sie hat Lokale, eine Professorenschaft, die – meistens – sehr gut qualifiziert ist. Sie hat auch die Fähigkeit, Abschlüsse zu vergeben. Na also, man braucht einfach nur zu wissen, welche (..) Soße alle diese Elemente annehmen werden (IP 1.1, S. 5, Z. 194ff).

Da hilft es, weniger bereite als vielmehr viable Lösungen zu erfragen und nahezulegen. Die Teilnahme von Kollegen ist schwer zu haben. Mit dem Hinweis auf deren hohen Qualifizierung ist auch die Forderung verbunden, ihre Verwertungsinteressen und Entfaltungsbedürfnisse zu berücksichtigen. In Ergänzung zum Gewinn eines qualifizierten Professorenkorps gilt der Qualifizierungsprozess auch den vorhandenen Ressourcen der Hochschule. (Laute) Reflexionsprozesse, wie im obigen Interviewausschnitt, legen nahe, wie das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung vermehrten Nutzen von seinem Dasein in der Hochschule und Umfeld zieht.

Die Bewährung dieses Falles hat sich in den Daten durch die Anwendung eines eher offensiven als defensiven Sprachgebrauchs charakterisiert (vgl. Abschnitt 5.3.1). Er stellt eher eine *Angebotsorientierung aus der Position eines starken Weiterbildungsakteurs* dar. Sie liegt in der Verteidigung eines Modells, das eine klare Unterscheidung markiert zwischen Privatisierung und Markteinführung öffentlicher Produkte der Weiterbildung. Sie ragt die Suche nach Flexibilisierung der Arbeitsmechanismen heraus, nach mehr Öffnung auf ein diverses Ökosystem der Universität und nach einer Passung des öffentlichen Weiterbildungsprodukts hierin durch Ermöglichen einer aufgewerteten Position auf dem Weiterbildungsmarkt.

Eine ausgehandelte Position der wissenschaftlichen Weiterbildung

Da es kein Ausgleich besteht zwischen dem investierten Aufwand und dem vorliegenden Ergebnis, wirft die Weiterbildungsleistung bei den – interviewten – Weiterbildungsexperten komplexere Fragen auf:

„Wir hatten eine Gleichstellung (der Abschlüsse, H.F.) erwünscht. Die ist nicht eingetroffen. Also haben wir diese Weiterbildung geschlossen“ (IP 1.2, S. 5, Z. 159f),

Erfahrungen mit geschlossenen Weiterbildungen sind eher ernüchternd. Trotzdem richten Verwaltungsmitarbeitenden weniger Kritik dem Verwaltungsbetrieb der Weiterbildung auf dem Modus der Erstausbildung gegenüber. Sie lehnen die Bewertung der entwickelten Weiterbildungsangebote ihrer Hochschulen an Verwaltungsbestimmungen an, wie diese zentral standardisiert und ursprünglich für das Grundstudium gedacht wurden:

Zuerst sind unsere Weitebildungen identisch mit denen des Erstausbildung-Bereichs. Das sind Bildungsangebote, die von den Dozenten konzipiert, mit dem sozio-ökonomischen Milieu co-konstruiert und zur Akkreditierung präsentiert werden. Also gibt es Experte, die sie ursprünglich gesehen haben. Wenn sie akkreditiert werden (..) mit den Empfehlungen, den Voraussetzungen usw. ist die Bildung auf den Erstausbildung-Bereich

aufgestellt. Also wir nehmen sie und machen sie auf der Weiterbildung (S. 7, Z. 239ff).

Externe Faktoren beeinflussen zwar Konzipierung und Durchführung der Weiterbildungen. Das Verhältnis zum Organisationsfeld wird eher von Oberflächlichkeit ausgeprägt, wenn die Universität in ihren Beziehungen zum Ökosystem im Bereich der Weiterbildung die Standardisierung voranstellt:

Es gibt einige (Unternehmen, H.F.), die es bei uns erstrebten, Studiengänge nach ihren Wünschen zu orientieren. Das hatten wir abgelehnt, denn ich kann nicht für ein Unternehmen bilden, ich bilde für nationalweit. Ich kann nicht einen Jahrgang verurteilen, zum Unternehmen X zu gehen. Na ja, es gibt Unternehmen, die möchten, dass wir orientieren (..) Sie schlagen es selbst vor, uns Material anzuschaffen. Es gab eins, das uns zu (einer Industriebranche, H.F.) orientieren wollte, bei der Bereitschaft, die Einrichtung der Laboratorien zu übernehmen. Wir hatten aber abgelehnt (IP 1.2, S. 9, Z. 293ff).

Trotzdem mangelt es, wie in der obigen Argumentation, nicht an Kohärenz, sich an einer Angebotsorientierung selbst gegenüber Opportunitäten wie „die Einrichtung der Laboratorien“ zu halten. Absolventen werden eben die Horizonte geengt, würden Hochschulleiter es wagen, ihre Studenten branchenspezifisch zu bilden, d.h. „einen Jahrgang (zu) verurteilen, zum Unternehmen X zu gehen“, nur weil dieses zur Ausstattung der Hochschule beigetragen hat. Das Argument entstammt der These, standardisierte Curricula sollten vor einer engen Bindung der Auszubildenden an eine bestimmte Unternehmensart schützen. Zwar können Angebote von Hochschuleinrichtungen mit einigen Partnern des Ökosystems verhandelt werden. Jedoch sehen sich die Hochschuleinrichtungen zum Eingehen erweiterter Verpflichtungen, z.B. mit Partnern im Organisationsfeld einen Bildungszyklus aufzubauen, aufgrund des ihr zugestandenen Geltungsbereichs zwar fähig, jedoch (noch) nicht mandatiert.

Weiterbildungsangebote von Hochschulen mit reguliertem Zugang haben nicht die gleichen Herausforderungen auszustehen, wie es mit dem Hochschultyp mit offenem Zugang der Fall ist. In Anbetracht der Unterordnung des Weiterbildungsangebots dieses Hochschultyps dem standardisierten der Erstausbildung in Form und Inhalt, der Lage der Hochschule als eine mit beschränkter struktureller Tragfähigkeit und in Anbetracht der Erwartung, dass die Institutionalisierung weiterer Handlungsspielräume für die Weiterbildung bildungspolitisch unterstützt werden, sind die obigen Ausführungen als Ansatz einer besonders gegenüber der vormundschaftlichen Autorität *ausgehandelten Position der wissenschaftlichen Weiterbildung* zu qualifizieren.

Aufwertung („Valorisierung“) vom Handlungsfeld „Wissenschaftliche Weiterbildung“

Weiterbildungsakteure der Universität sind nicht selten Verwaltungsmitarbeitende in ihren Hochschulen. Sie sind aber auch Dozenten. Diese Mischung der Funktionen bringt es auf der Ebene des Diskurses mit sich, dass Ansprüche des Dozenten und „Kontergewicht“ des Hochschulleiters sich verschieben (könnten):

Oft, der Vorschlag kommt von den anderen, die eine Weiterbildung eröffnen wollen. Es ist selten, dass (...) Außer DU/CU wir haben keine Vorschläge. Wir empfangen die von außen kommenden Vorschläge, Personen, die einen Bedarf haben (...) Ja, der Ausschuss hat eine Sekretärin dafür (...) wir nennen es ‚Amt‘ (bureau, fr.), das zwischen Lehrenden und (...) koordiniert (IP 2.2, S. 3, Z. 119ff).

In Hochschulen mit reguliertem Zugang erlebt der Weiterbildungsbereich zunehmend eine organisationale Differenzierung. Dem Office für Weiterbildung werden Aufgaben zugeschrieben, die den Dozenten Koordinierungsbemühungen ersparen sollen. Ein gewisser Vorsprung von Hochschulen mit intensiverer Weiterbildungsaktivität – meistens erleben sie eine Aktivitätsdichte aber schon auch in der grundständigen Lehre – erlaubt ihnen noch, vielfältige Aufgaben im Management der Weiterbildung professionell zu steuern. Im Vergleich zum Grundstudium-Bereich genießt die Gestaltung der Weiterbildung mehr Handlungsspielraum. Die Bedarfs- und Nachfrageerschließung bei Professionellen, ist dann „meistens“ (ausschließlich) das Werk der an der Eröffnung eines Diploms / Weiterbildungsangebots interessierten einzelnen Dozent_innen:

Das sind meistens individuelle Initiativen (...) ich denke an eine Thematik, ich finde sie interessant (...) ich versammle Personen und sage ihnen, ‚na gut, ich habe eine Thematik‘ z.B. X. Das ist meine eigene Idee, ich weiß, dass sie die Anderen interessiert (...) die anderen Hochschulen (IP 2.2, S. 9, Z. 368ff).

In den abschlussbezogenen Weiterbildungen werden die Nachfragen dann in den entwickelten Abschlüssen (CU/DU/DUSS) assimiliert. „Die Personen draußen, Experten des privaten wie des öffentlichen Sektors (...) die haben einen Bedarf, sie drücken es aus und fragen nach“ bei den Dozenten. Die Nachfrage fängt an, „von den Personen ... nicht von da oben“ zu kommen. Es signalisiert einen aufzuwertenden Wandel in der Entsprechung professioneller Ansprüche des wissenschaftlichen Kaders. Trotz der Konditionierung in den entwickelten Abschlüssen (CU/DU/DUSS), stellt es aber – für die Interviewperson – eine Errungenschaft dar, dass der Weiterbildungsbedarf auf eigenverantwortlicher Weise („Was wir aktuell tun“) direkt ermittelt und der selbst aufgebauten Struktur, dem „Weiterbildungsoffice“, überbracht wird. Dieser Nachfrage wird seitens der Hochschule – wie auch immer – ein gewisses organisationales Interesse zuteil. „diese Art und Weise“ ist eher nachfrageorientiert und deshalb den Bedürfnissen der Professionellen bedarfsgerecht

zugerichtet. Darüber hinaus hat diese Möglichkeit eine effektivere Wirkung im Vergleich zu einer Effizienz, wonach derzeit im allgemeinen Bildungssystem zunehmend getrachtet wird:

jeder beschwert sich darüber, dass es nicht wirklich eine Pertinenz in unserem Bildungssystem gibt in Bezug zu den Bedürfnissen der Gesellschaft (IP 2.2, S. 12, Z. 523f).

Trotzdem bestehen Rückschläge, die Marketing und Kommunikationspolitik des Weiterbildungsangebots der Hochschulen beeinträchtigen. Für einen gewichtigen Marktzugang adressieren Mitarbeitende der Verwaltung und Dozenten die Erkundungs- und Bewertungsinstrumente, die angewandt werden. Sie stellen sich in Bezug zur anzunehmenden Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt präjudiziell heraus:

Es ist ein großes Problem, das uns nottut (...) es ist intuitiv, nur so. Es gibt keine Marktstudie, die aus dem Grund ausgeht, um nach oben emporzusteigen. Das gibt es nicht. Die Bedarfsbestimmung selbst für die Erstausbildung (bei uns, Ä.v.m.), das haben wir nicht, das ersinnen wir, das erahnen wir (IP 2.2, S. 12, Z. 516ff).

Zur schon beschworenen Überbelastung in der grundständigen Lehre fügt sich eine Eigenverantwortung einzelner Dozenten für Vermarktung der Weiterbildungen hinzu. Dozenten- und Verwaltungsmitarbeitenden-Diskurs – hier in derselben Person vereint – stimmen in der Argumentation überein, dem organisationalen Status des Weiterbildungsangebots auf den Markt fehlt es an bildungspolitischem und professionsbezogenem Support:

Wenn wir über Valorisierung sprechen, das ist all das. D.h. die Universität sollte (...) ich habe nicht diese Manier da (...) mein Diplom zu verkaufen, die habe ich nicht. Das ist die Aufgabe (...) der Universität, der Hochschuleinrichtung. Ich bin Techniker (IP 2.2, S. 9, Z. 371ff).

Engagierte Weiterbildungsakteure distanzieren sich gegenüber Aufgaben, die ihre jeweiligen Zuständigkeitsbereiche überborden. Sie überliefern hiermit die erlebte Erfahrung von Akteuren, die gleichzeitig Institutionsleiter_innen und Dozent_innen sind. Ein Handlungsmodus entsprechend zweier Systemlogiken setze eben eine systemische Einbettung voraus. Damit vermitteln sie den Bedarf, einen Lern- und Aufholprozess einzuleiten. Im Hintergrund der obigen Äußerungen zeichnet sich die Rekonstruktion eines Entwicklungsprozesses der wissenschaftlichen Weiterbildung in der (marokkanischen) Universität nach: Aufgrund ihrer gewichtigen Bedeutung tragen die Angebote der Hochschule im Weiterbildungsbereich eben zur Qualifizierung des nationalen Bildungsangebots bei. Diese Position stellt die Grundlage für den Ansatz einer *Valorisierung vom Handlungsfeld „Wissenschaftliche Weiterbildung“* gegenüber allen relevanten Stakeholdern dar.

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Co-konstruierter Arbeitsbereich

Die Ausdifferenzierung bei der Zielgruppenbestimmung ist grundlegend im Projekt der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beteiligte Weiterbildungsakteur_innen erwarten, dass Anbieter- und Nachfragerseite, sich an der Erhöhung von Standards interessiert zu zeigen haben:

Das ist (...) Wenn das Angebot es nicht tut, dann ist es ein schlechtes Angebot, meiner Ansicht nach. Nochmals gesagt (...) die Glaubwürdigkeit (...) Wenn man eine wirkliche Auswahl verlangt, die Personen wissen, warum es eine gibt. Ich hatte Resistenz bei uns. Personen in unserer Bildung aufzunehmen, die noch nicht genug Rüstzeug haben, macht es schwer, voranzukommen (IP 2.1, S. 10, Z. 341ff).

Veranstaltungen der Weiterbildung werden zur Gelegenheit, die Entwicklungsstadien von Berufs- oder Karrierelaufbahnen aneinander anzuknüpfen. Die Weiterbildung verfehlt sonst ihr Ziel, die Berufswelt, zu der sie im Grunde ausgerichtet ist, durch ansprechende Produkte zu bedienen. Der wissenschaftliche Wert der wissenschaftlichen Weiterbildung hat im Kontakt mit Professionellen der Praxis mehr Chancen sich zu bewähren als mit Absolventen ohne beruflichen Hintergrund. Es würde die Kommunikation über die entwickelten Weiterbildungen nicht weniger beeinträchtigen, wenn die eingesetzten Instrumente sich an der Dynamik des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung nicht angleichen:

Und, wir benutzen die institutionelle Web-Seite, die – vorübergehend gesagt – rehabilitiert, geändert sein soll, denn sie ist veraltet und spiegelt nicht unsere Aktivitäten wider im Vergleich zu dem, was sich bei unseren Konkurrenten ereignet (IP 2.1, S. 13, Z. 432ff).

Im Hinblick der eingesetzten Mittel weist die Kommunikationspolitik der Hochschule eher ein randständiges Interesse gegenüber der Weiterbildung auf. Mit ihren diversen Mängeln (an *Rehabilitierung, Änderung, Erneuerung und Repräsentierung*) gibt sie für ihre eigenen Anstifter keinen Anlass dazu, sich damit zu identifizieren. Eine Spezialisierung durch Qualifizierung des Weiterbildungspersonals hat hier ihren verdienten Platz:

Wir haben keine innere Organisation. Der administrative Aspekt ist eine Sache und der pädagogische eine andere. Ich glaube, dass die Neuerung sich auf das Organisationale und Administrative mehr als auf das Pädagogische zentrieren sollte (IP 2.1, S. 17, Z. 576ff).

Gegenüber der Weiterbildungsaktivität im Lehrgebiet wären weniger Vorwürfe zu erheben als gegenüber der ihres Managements. Die Notwendigkeit, den Verwaltungsstil zu erneuern, tritt deutlicher hervor bei defekter Bewältigung administrativer und organisatorischer Probleme. Hiermit stellt sich die interne Organisation als ineffizient heraus, wenn sie diesen Bedarf nicht angemessen abdeckt und eine interorganisationale Absprache übersieht:

Also heute, es besteht ein Bedarf an Reorganisation, an Strategie, an Kooperation (...) Wissen Sie, heutzutage, gäbe es keine Co-Konstruktion, so gäbe es nichts. Und das überall in der Welt (...) und in Marokko noch mehr. Warum funktioniert es anderswo? (IP 2.1, S. 7ff, Z. 249ff).

Die öffentlichen Hochschulen haben Interesse daran, ihre Weiterbildungsaktivität auf institutionelle Praktiken von Absprache und Co-Konstruktion aufzubauen. Laut diesem Prinzip fehlt es in den Vorschlägen der Weiterbildner nicht an Optionen zu erfolgreicher Implementierung der Weiterbildung in der Hochschule: Beratungsoption durch äußeres Coaching, Outsourcing oder die Beauftragung von „*Personen des Berufs (damit). Personen, die für diese Herausforderungen sensibilisiert sind*“ abgesehen von ihrem akademischen Status (vgl. Abschnitt 2.1.2). Diesen Suchprozess leitet der Vorsatz, Erfolg auf dem Weiterbildungsmarkt zu haben. Wie dieser Standpunkt es in den Daten signalisiert, wird Erfolg möglich, wenn für die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hochschulintern und erst recht bildungspolitisch beide Prinzipien institutionalisiert werden: *Co-Konstruktion und interne Mutualisierung*.

Der organisationstheoretische Bezug dieser Studie macht zwar auf Management- und Governance-Aspekte bei Gestaltung und Durchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Daten – und hier in den formulierten Ansätzen – aufmerksam. Zur professionellen Profilierung der Weiterbildungsleistung geben jedoch die pädagogischen Bemühungen zur Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten innerhalb des Lehr- und Lernvorgangs das Kernstück wieder, wozu die Weiterbildungsaktivität institutionalisiert bzw. professionalisiert wird. Sie unterscheidet sich durch ihre adressatenbezogene Orientierung einerseits, und durch den Aufbau von Handlungskompetenz (Responsibilisierung) der Adressaten selber andererseits, wie es im folgenden Abschnitt gezeigt wird.

5.3.3 Eine adressatenorientierte didaktische Handlung

Andersartigkeit der Adressaten und entsprechende didaktische Handlung

Laut den Daten greifen die Weiterbildungsakteure der Universität weniger zu institutionalisierten Instrumenten der Bedarfsermittlung. Hauptsächlich berufen sie sich auf persönliche Erfahrungen und auf Beobachtung dessen, was bei anderen Anbietern sich abspielt. Ihre Bereitschaft, auf einem Bedarf an Weiterbildung zu reagieren und Erfassen vom realen Bedarf liegen noch auseinander. Das bringen sie nicht ohne Vorsicht zum Ausdruck. In Ermangelung verlässlicher Erhebungsinstrumenten, sind ihre Erwartungshaltungen wegen Unschärfe eher subjektiv ausgeprägt:

Es gibt jetzt eine Nachfrage. Wie ist das Volumen dieser Nachfrage und ob es eine nachdrückliche ist, das könnte ich Ihnen nicht in besonderer Weise sagen. Aber ich glaube es besteht ein Bedarf (IP 1.1, S. 1, Z. 4ff).

Gegenüber einem bestehenden Bedarf bzw. einer naheliegenden Nachfrage zeichnet sich das Handeln der Weiterbildner durch einen Nutzenaspekt in Bedarfsermittlung und Angebotsgestaltung aus. Es wirkt sich auch sprachlich auf ihre Äußerungen aus. Ihre sprachliche Genauigkeit entspringt der Befürchtung, dass es keine Entsprechung besteht zwischen realen Nachfragern und imaginierten Adressaten (Seitter 2014, S. 143). Diese Vorsicht kann ebenfalls auf eine lückenhafte Kenntnis über Bedarfs- und Nachfragesituation und über Erwartungshorizonten der Nachfragenden zurückgeführt werden. Der gemachten Erfahrung einer Vermittlung im Erstausbildungs-Bereich mit einer Studierendenschaft eher in einer theoretisch kompletten Rezeptionsphase und die keinem professionellen Druck ausgesetzt ist, stehen nun anspruchsvolle, gezieltere Erwartungen einer schon „eingeweihten“ Klientel der Weiterbildung gegenüber:

I.: Werden pädagogische Fragen hochschulintern besprochen?

IP 1.1: Ich sage mal, die Zukunft führt uns sicher dazu, wenn nicht darüber zu debattieren, so doch uns an dem anzugleichen, was sich abspielt in (..) Sie sind dabei, mir zu sagen, dass der Student zahlen sollte. Wenn wir über Liberalisierung sprechen, also machen wir es ganz! Der Student wird zahlen, wenn es ihn interessiert in Inhalt, Form, alles. Warum wird er es tun, wohingegen er gehört hat (..) ihm gesagt wurde, dass in einer anderen Hochschule mit Tablets, mit dem WIFI gelernt wird (..) Erlauben Sie mir aber Ihnen eines zu sagen. Nicht nur die Universität ist nicht vorbereitet, vielleicht ist es auch nicht der Student auf besonderer Art. Es gibt eine Studierendekategorie, die selber genug (..) die sich überwiegend an der alten Weise akklimatisiert hat, d.h. der Dozent hat das Wissen, und sie, sie kommen, um dieses Wissen zu erhalten. Und die werden gestört, wenn man das Konzept ändert. Wenn man ihnen sagt: ‚Also gut, nächste Woche, ich gebe ihnen den Stoff (..) Sie sind es, wer den Kurs vorbereitet und wir diskutieren dann.‘ Das sind sie nicht gewohnt. Jedenfalls, es gibt eine Akklimatisierungsphase, wo es notwendig ist, sowohl die Studierenden wie die Lehrenden bei der Integration dieser Art und Weise zu begleiten. Es gibt Personen, die sich leicht bereit zeigen (..) Andere brauchen begleitet zu werden. Und da wird die Begleitung des Übergangs notwendig sein (IP 1.1, S. 9, Z. 336ff).

Die Andersartigkeit der Adressaten der Weiterbildung zu berücksichtigen, bezieht sich unmittelbar zur Konzeption der Handlung im Weiterbildungsfeld. Die bestehende Dynamik der Weiterbildung – besonders bei anderen Anbietern als öffentlichen Hochschulen – regt zur Differenzierung an. Die Neuorientierung heißt laut dieser Logik, die eigenen Handlungsmuster zu überdenken. Sie übersetzt sich in einer wissensbasierten aber gleichzeitig marktausgerichteten didaktischen Handlung. Darüber hinweg zu sehen, verpasst der Universität die Chance, als zuverlässiges Bildungszentrum auf dem Weiterbildungsmarkt wahrgenommen zu werden. Die obige Textstelle weist auf den Bedarf hin, von modernen

technologischen Gestaltungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen. Gleichzeitig verbinden Akteure der Weiterbildung den Lehr- und Lernerfolg damit, kritisches Denken bzw. selbstgesteuerte Qualifizierungsinitiativen bei den Lernenden zu fördern. Dieser Anpassung kommt mehr der Sinne eines Übergangs zu. In dieser „*Akklimatisierungsphase*“ soll der Bedarf an Begleitung sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden auf gleichem Schritt entdeckt und angemessen gedeckt werden. Das Gros der pädagogischen Handlung beruht weiter auf traditionellen – und doch gut etablierten – Vermittlungsmodellen. Deshalb gibt die Einwendung in diesem Interviewausschnitt zu denken, wie Neuerungen in den Vermittlungsmethoden, trotz deren Wichtigkeit, begrenzte Erträge bewirken (könnten). Erleben von Übergängen in den Lehr- und Lernmethoden regt zur Reflexion darüber, wie die Vermittlungsmodi Anpassungen unterliegen. Die Verantwortung der Adressaten wird hiermit nur akzentuiert.

Der Lehr- und Lernprozess in der wissenschaftlichen Weiterbildung als verhandelter Akt

In Übereinstimmung mit einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit der Lernenden in der Weiterbildung legen Weiterbildungsakteur_innen der Universität besonderen Wert auf interaktive Lehr- / Lernmethoden:

Was uns angeht, wir arbeiten mit interaktiven Methoden. Was notwendig ist, denn (der Managementbereich, H.F.) ist eben das, ein Learning by Doing und eine auf Aktion bauende Bildung ist erforderlich. Es ist eine Hörschaft, die nicht mit Zuviel Theorie zu langweilen ist. Ein Minimum reicht aus. Aber viel Praxis ist erforderlich (..) das regt sie an, diese Bildung zu erleben (IP 2.1, S. 15f, Z. 508ff).

Die Lernenden in der Weiterbildung sind im Prinzip schon eingeweihte Adressaten in ihren jeweiligen Interessensgebieten. Darauf aufbauend können sie sich aktiv am Lehr- und Lernprozess beteiligen. Lernen zum besonderen Erlebnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen, kommt u.a. durch Studium von Praxisfällen und deren Analyse zustande. Beide Teile, Praxis und Theorie, vervollständigen sich. Aktive Weiterbildner lassen sich durch den Bedarf ihrer Adressaten leiten. Das bedeutet, dass Gewichtungen im Theorie-Praxis-Verhältnis im Bezug zum Lehr- und Lernprozess situativ beschaffen sind.

Die Gestaltung der Lehr- und Lernmethoden wird von Ausbildern in der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer Weise übernommen, die qualitative und quantitative Anforderungen miteinander in Einklang bringt:

Was das Zentrum für Weiterbildung unserer Hochschuleinrichtung angeht, ich persönlich als Verantwortlicher für das Zentrum, ich bin sicher, dass (..) wir

machen Bildungen mit Fallbeispielen, Videos, Spiele. Heute spricht man sogar von ernstesten Spielen, leichter als mit der traditionellen Methode, wo man mit zwei Stunden zu rechnen hat, um 20, 30, 40 Folien vorüber gehen zu lassen. Das ist Quantitatives. Vielleicht bringt das Qualitative Neues an der Bildung, indem man quasi das Paradigma ändert (IP 1.1, S. 9, Z. 358ff).

Methoden wie im Frontalvortrag haben ihre Gültigkeit im Lehr- / Lernprozess. Weiterbildner setzen sich dafür ein, tradierte *und* neue didaktische Ansätze einzubeziehen. Der Vergleich bringt eher eine Vervollständigung als eine Konkurrenz zwischen traditionellen und innovativen Methoden zum Ausdruck. Die Adressaten sind aktiver am Lehr- und Lernprozess beteiligt, wenn die Arbeitssituationen ihren Interessen am nächsten entsprechen.

Mit in ihren jeweiligen Branchen „eigeweiheten“ Adressaten haben partizipative Ansätze laufenden Kurs:

Ich persönlich habe die Gelegenheit gehabt, in der Weiterbildung zu unterrichten (...) Ehrlich gesagt, ich habe meine Pädagogik geändert. Das ist eine diversifizierte Gruppe. Also es gibt ein Ungleichgewicht in den Niveaus. Das ist eine Hörschaft, die eine gründliche Pädagogik benötigt (...) Ich lege besonderen Wert auf einer partizipativen Pädagogik. Die sind zu beteiligen, die sind zu beteiligen, die sind zu beteiligen (IP 1.2, S. 10f, Z. 344ff).

Hier lehrt die Erfahrung, weniger lehrzentriert und eher adressatenorientierter in der Lehrtätigkeit umzugehen. Die Lehrenden in der Weiterbildung nehmen Disparitäten in den Niveaus oder Diversität des professionellen Hintergrundes ihrer Adressaten wahr. Dann versuchen sie ausdifferenzierend ihre Lernenden am Lehr- und Lerngeschehen zu beteiligen.

Wenn Beteiligung der Lernenden am Lehrvorgang oder Innovation in den Lehrmethoden die zentrale Rolle der Lehrenden auszublenden tendieren, so knüpft eine intensive professionelle Begleitung in besonderen Lehr- und Lernkontexten mit der eigentlichsten Vermittler-Rolle der Lehrenden an:

Wenn Sie jemandem beibringen, wie er eine Verfahrenstechnik durchführt (...) Sie müssen mit ihm für (lange Zeit, H.F.) da sein usw. (...) ein voller Nachmittag. Das ist bedrückend, sehr anstrengend (IP 2.2, S. 8, Z. 352ff).

Experten bringen einen hohen Aufwand in besonderen Vermittlungs- und Lehrsituationen auf. Auf der anderen Seite baut das „Vertragsverhältnis“ zwischen den beiden Seiten, Lehrenden und Lernenden, auf einer Vertrauensbasis. Der Ratsuchende kommt in intensive Rezeptionssituationen, die ein völliges Vertrauen in der Expertise des Beraters benötigen. Dem Experten in der Weiterbildung nimmt eine professionelle Begleitung etwas (mehr) Zeit und Aufwand in Anspruch.

Methoden- und kompetenzorientiertes Handeln für einen beidseitigen Transfer

Die Zielgerichtetheit auf methodischer und inhaltlicher Ebene trägt zur Identifizierung der Lernenden mit dem angebotenen Lernstoff gleich wie mit dem inszenierten Kontext bei:

Also die Methoden, wir müssen Methoden anwenden, die reich, interaktiv, dynamisch, flexibel, agil sein müssen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (IP 2.1, S. 15, Z. 525f).

Eine Vielzahl von Methoden soll die Steigerung von Kompetenzen im Lernprozess besonders unterstützen. Verschiedene Qualifikationen („reich, interaktiv, dynamisch, flexibel, agil“) bilden den Hintergrund dieser methodischen Vielfalt. Professionelle verfügen über unterschiedliche Dispositionen, die sie je nach Situation professionell mobilisieren können. Zu dem „Learning by Doing“ und zur Gleichstellung „sowohl (der) Studierenden wie (der) Lehrenden“ fügen Professionelle dem Lehr- und Lernprozess eine zusätzliche Verantwortungs-Übernahme hinzu. Sie übertragen sie auf die Adressaten. Auch die/der Lernende „(soll) ebenfalls den Anderen (ihr/sein Wissen) übermitteln“.

Ich persönlich habe die Gelegenheit gehabt, in der Weiterbildung zu unterrichten (..) Ehrlich gesagt, ich habe meine Pädagogik geändert. Das ist eine diversifizierte Gruppe. Also es gibt ein Ungleichgewicht in den Niveaus. Also bei einem bestimmten Niveau fühlt man, dass man wirklich nach unten zu gehen hat, um – sagen wir mal – den Letzten zu den anderen nach oben zu bringen. Es muss eine sehr (..) feine Pädagogik eingesetzt werden. Er muss nicht fühlen, dass er da aus Routine ist und dass er nichts lernt (...) Ich lege Wert auf eine partizipative Pädagogik. Sie sind zu beteiligen, sie sind zu beteiligen, sie sind zu beteiligen. Jeder muss es fühlen, dass er nicht um das Diplom willen da ist, denn er selber muss den Anderen etwas geben. Jemand, der in einem Unternehmen ist, in einer Verwaltung (..) in einem beruflichen Milieu (..) einmal in der Universität, der muss (-) d.h. es gibt freilich eine Erfahrung, es gibt Kenntnisse, die ihm eigen sind, wonach zu suchen ist, die er ebenfalls den Anderen übermitteln soll. Also es gibt einen Austausch, also es gibt einen Austausch. Es ist was Reales. Man kann einem Studierenden (im Erststudium, H.F.) sagen: ‚Der Rechnungsführer das ist so und das ist so‘ Wenn man aber das gleiche Fach einer Person lehrt, die schon in der Buchhaltung eingeweiht ist. Die wird mal antworten: ‚Sehen Sie den Rechnungsführer nicht so, sondern so!‘ (Gebärde mit der Hand von oben nach unten / senkrecht, H.F.). Das ist was Wahres. Das ist mal Konkretes, das sich zum Theoretischen zusammenschließt (IP 1.2, S. 10f, Z. 344ff).

Lehrerfahrungen auf dem Weiterbildungsgebiet legen nahe, wie ein Wissens- und Kompetenz-Transfer in und für beide Seiten ermöglicht werden soll. Mit dem Begriff „Zusammenschluss“ übersetzt die obige Passage die Essenz selber der Vermittlung von Wissen und Kompetenz im Interaktionsraum „wissenschaftliche Weiterbildung“. Er vermittelt nämlich eine Komplementarität zwischen beiden Welten, der professionellen und der wissenschaftlichen. Im Wortlaut des Textabschnitts schildert „Partizipative Pädagogik“ die Adressaten aufgrund deren Erfahrungen im Lehr-/Lernprozess als Mitgestalter bzw. als

aktive Akteure. Aktive Weiterbildner lernen, wie sie von den Erfahrungen ihrer Adressaten Nutzen ziehen können bei Bereitstellung, Begleitung und Reflexion eines lernförderlichen und partizipationsfreundlichen Kontextes.

Flexibilisierte Settings

Eine andere Ebene der Anpassung bzw. der Flexibilität in der wissenschaftlichen Weiterbildung bezieht sich zu den Settings:

I.: Was sind Ihre Erwartungen an diesen Gruppen?

IP 2.1: Ich sage ihnen gleich zu Beginn, dass sie die Bildung maximal ausnützen sollten. Das Schlimmste ist, dass sie auch ihre Zwänge haben. Nur, diese Zwänge begleiten sie bis in den Bildungsort hier. Am Abend besonders, die Personen sind müde. Man wird immer allerlei Entschuldigungen finden. Personen, die von fern kommen: ‚Ich kann nicht jeden Tag kommen‘. Das ist eine ganze Mechanik. Sicher werden Sie einwenden, ob wir auch darum sorgen sollen. Na ja, man sorgt so um all das, um eine oder zwei Personen zu haben. Ich kann nicht Personen einschreiben, ohne meine Kurse anzupassen. Jetzt machen wir das in Block, am Samstag. Na ja, ob an jedem Samstag? Auf einmal wir haben drei aufeinander folgende Samstage und der vierte ist frei. Sie sollten aus Vergnügen kommen, sonst (..) Ja viel Flexibilität. Es soll zusätzlich verstanden und akzeptiert werden bei uns. Also die Methoden, man muss methodisch reich, interaktiv, dynamisch, flexibel, agil sein, um all diese Bedürfnisse zu befriedigen (..) Z.B. ein Blockseminar am Wochenende.

I.: Wird die Logistikfrage auch berücksichtigt?

IP 2.1: Am Anfang gab es mit vielen Bremsen, Resistenzen (..) Wochenende, Ferien. Diese Flexibilität des Privaten, die hat man nicht im öffentlichen Dienst. Eine Bildung, die wir abends machten, manchmal kam ich und es gab da kein Licht, alles aus und niemand, um zu öffnen.

I.: Ist es nun die Stimme eines Einzelnen oder gibt es andere, die diese Praktiken kritisieren?

IP 2.1: Nein, nein. Es gibt immer mehr (..) Es ist nicht von alleine gekommen, dass die meisten Bildungen nicht mehr hier, sondern im Nebengebäude (mit bestimmter Entfernung, H.F.) gemacht werden. Vorher war es hier. Jetzt ist es besser zugänglich. Abends ist es belichtet. Es gibt einen Parkplatz, eine Cafeteria, die Nähe des Campus, die Räume besser gewärmt. Na ja, nicht das Ideal aber besser“ (IP 2.1, S. 15f, Z. 508ff).

Zufriedenheit über Zeit, Volumen und nicht zuletzt auch über Format der Lehr- und Lernveranstaltungen zwischen Lernenden und Lehrenden ist nicht leicht zu haben. Dazu fügt sich die Mobilisierung hinzu, um dafür eine hochschulinterne Einwilligung zu gewinnen. Die wissenschaftliche Weiterbildung hat sich gegenüber strukturellen Mängeln zu behaupten. Verfügbarkeit über Räume und Personal einerseits und Planungssicherheit andererseits sind

aufeinander abzustimmen. Änderungen, die dieser Diversität im Gebiet der Weiterbildung Rechnung tragen, machen sich langsam durch, „*nicht das Ideal aber besser*“.

Qualitätssicherung und Zweckdienlichkeit im didaktischen Design vereinen

Für Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r stellen ihre Angebote effiziente Lösungsvorschläge für Bedarfe der experten Welt dar. Sie erwarten angemessene Reaktionen bei den anvisierten Zielgruppen auf die vorgeschlagenen Weiterbildungsinhalte:

Also diese Weiterbildungserfahrung, die auf keine berufliche aufbaut, ist keine Weiterbildung an sich, sondern das sind normale Kurse, klassisch. Die Personen kommen und gehen. Basta! Sie gehen mit einem Diplom und mit Momenten (..) Das Feedback auf Erfahrung, wird für mich niedrig. Unser Ziel hätten wir dann verfehlt. Was mich interessiert ist es, wenn jemand mit einem Diplom hier weggeht (..) und damit Erfahrungen und Kompetenzen (IP 2.1, S. 10, Z. 345ff).

Erfahrungsorientierte Angebote haben Vorrang in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie stellen Anschlussmöglichkeiten mit einem professionellen Hintergrund bei den Adressaten dar. Personalisierte Angebote erhöhen das Anspruchsniveau, da Weiterbildungen sonst den normalen klassischen Kursen gleichzustellen wären. Im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Kontakte zum Scheitern verurteilt, wenn sie es nicht favorisieren würden, an vorhandenem (praktischem) Wissen bei den Adressaten anzuknüpfen und zu weiterem Wissens- und Kompetenzerwerb anzuhalten. Erfahrungsorientierte Angebote vermehren implizit die Nutzungsmöglichkeiten für einen beidseitigen Transfer.

Im Bezug zum didaktischen Design bringen die Weiterbildungsexperten der UM5r kontinuierliche Bemühungen hervor, um effiziente Verfahren des Qualitätsmanagements zu institutionalisieren:

Viele Personen setzen Bewertungstechniken am Ende von Seminaren ein, usw. Sie geben den Personen Papiere, die sie in der Anonymität auszufüllen haben: ‚Sind Sie zufrieden? Was wollen Sie ändern?‘ usw. Wir machen ja eine Zufriedenheitsumfrage (..) Also wir haben Feedback. Ob alle es tun? Ja, es gibt zufriedene Personen. Mindestens gibt es Personen, die daran denken. Sie haben ein Feedback und sie ändern sich (..) Wir haben Diskussionen darüber und haben also unsere Art und Weise geändert (..) durch und durch (..) wir lernen (IP 2.2, S. 9f, Z. 396ff).

Die Bewertungen der Adressaten über Verlauf der veranstalteten Aktivitäten der Weiterbildung werden zum immer festeren Brauch. Praktiken des Follow-Up etablieren und wirken sich je nach Erfahrung der Hochschulen auf die Weiterbildungsaktivität unterschiedlich aus. Es ist üblich, dass der Einsatz von Bewertungsinstrumenten den Initiativen der einzelnen Dozenten entstammt. Auch ist ihre Systematisierungsleistung noch

beschränkt. Trotzdem sehen sich Weiterbildner mit dem Einsatz dieser Qualitätssicherungsverfahren auf dem richtigen Weg:

Zuerst sehen wir mit dem Klienten. Wir schlagen vor (..) Der Inhalt wird zusammen mit dem Professor vorgeschlagen. Ich spiele nur die Rolle des Vermittlers. Glücklicherweise ist im wissenschaftlichen Gebiet alles klar. Ich möchte dies und das (bricht einen Telefonanruf ab, H.F.) Aber mit einem neuen Klienten, den wir immerhin binden sollen und wenn möglich befriedigen (..) Wir sehen auch die Evaluation der Studierreden vor. Wir verteilen Evaluationsblätter. Sie geben uns ihre Ansicht über Präsentation, Inhalt, wie sie das gefunden haben (..) über das ausgehändigte Material. Wir verlangen Anonymität ab. Wir sehen ausgehend davon, was zu verbessern ist usw. (IP 1.3, 5f, Z. 187ff).

Das von den Nutznießern von Weiterbildungen kommende Feedback dient als Orientierungsgrundlage, um die Angebote weiter zu verbessern. Zur „Vermittler“-Rolle von Weiterbildungsverantwortlichen gehört es auch, Unsicherheiten zu reduzieren. Die Hochschule integriert die Nachfragerseite schon in der Konzeptionsphase von Angeboten. Das Anspruchsniveau der Nachfragenden beeinflusst dann nicht nur das Format, sondern auch Volumen und Inhalt der Angebote.

Die Konzeption einer partizipativen Gestaltung gemeinsamer Lernstufen thematisieren die Weiterbildner der Universität als „Common Cores“ im Weiterbildungsbereich zwischen benachbarten Feldern. Sie problematisieren es im Wesentlichen für den Erstausbildungsbereich. Statt disziplinärer Segmentierung, erzielt die Konzeption eine integrative Systemik bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen. Das Verfahren erstrecken sie aber auch auf dem Weiterbildungsfeld. Sie legen nahe, eine Programmplanung in Absprache mit Interessensgruppen durchzuführen:

In diesem Fall lade ich Lehrende, Weisen, Personen aus der Zivilgesellschaft, Personen aus der Fachgesellschaft, um ein Programm zu imaginieren (IP 2.2, S. 2, Z. 68f).

An einer Programmplanung in Zusammenarbeit mit den relevanten Interessierten des Organisationsfeldes – je nach Fachbereich – erzielen es die Weiterbildungsexperten, die Zweckdienlichkeit der Angebote zu erhöhen. In ihrem Mandat haben sie die Befugnis, Programme zu imaginieren und an den tatsächlichen Erwartungen an den Bildungsangeboten anzupassen:

Die Lehrenden, manchmal, haben keine Idee von den Programmen, von deren Reichweite (..) Unsere Priorität ist es, (Studierende im allgemeinen Erstausbildungsbereich, Ä.v.m.) auszubilden. Haben wir nun die gleiche Konzeption dieses Studierenden? Was man jetzt tut (..) man schlägt einem vorgesetzten Professor vor, ein Programm nahezulegen. Also geht er von seiner Spezialität aus. Bin ich Spezialist auf (X), so werde ich das Maximum hier tun (...) Und man wird den ganzen Kram in den Kopf des Studierenden stopfen (...) Der Lehrende (..) sein (Vorgesetzter, H.F.) sagt ihm: ‚Was glaubst

du, wir machen dieses Programm' und sie setzen es um. Wer hat's entschieden? Wie wurde es überdacht? Niemand weiß darüber Bescheid (IP 2.2, S. 2, Z. 57ff).

Die Weiterbildung spielt eine ausgleichende, korrigierende Rolle gegenüber dem öffentlichen Bildungssystem in ihrer Suche nach mehr Effizienz. Laut dieser Haltung soll bei jeder Programmentwicklung eine Vision vorhanden sein, um von den quantitativen und auf Memorieren aufbauenden Lehrmethoden zu integrativen Vermittlungsverfahren zu übergehen.

5.3.4 Dynamiken professioneller Profilierung der Weiterbildung an der UM5r

Die Daten der vorliegenden Untersuchung lassen darauf schließen, dass es bei den Weiterbildungsakteuren an kritischen Erfahrungen nicht gefehlt hat. Diesen Rückschlägen kann die Eigenschaft von lessons learned attribuiert werden. Hiermit weisen die Weiterbildungsexperten auf Gegenbeispiele der Professionalisierung hin. Diese wahrzunehmen und ihnen vorzubeugen versuchen, ist auch Bestandteil des Professionalisierungsprozesses. Im Sinne der Grounded Theory sollen sie die Merkmale des gestalteten Professionalisierungsschubs maximierend diversifizieren (Roulston 2014, S. 306). Die geschilderte professionelle Profilierung des Angebots öffentlicher wissenschaftlicher Weiterbildung an der UM5r soll auch einer „Einklammerung“ unterstellt werden, damit nämlich auch Hürden davor erwogen werden können. Der Verankerungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung gestaltet sich unterschiedlich in den einzelnen Hochschuleinrichtungen der UM5r. Die – befragten – Weiterbildungsexperten sehen in der Implementierung der Weiterbildung auf der Ebene öffentlicher Hochschulen eine Errungenschaft an, deren Dynamik aufrechtzuerhalten bzw. weiter zu entfalten gilt. Sie erfassen plurale Entwicklungsbedarfe auf gesellschaftlicher und professioneller Ebene und bereiten sich darauf vor, adäquate Antworten darauf professionell bereitzustellen.

Lessons learned zur Effizienzsteigerung des Weiterbildungsangebots

Kommunikation und Koordinierung. Ein deutlicher Investitions- und Qualifizierungsbedarf

Laut den analysierten Daten machen die begrenzten institutionellen Investitionen für Werbung und Marketing der Weiterbildungen den Gegenstand von Kritik der universitären Weiterbildner. Sie pointieren den Rückstand der kommunikativen Gestaltung, da für

Marketing und Öffentlichkeitsarbeit und für die Qualifizierung der Human Ressourcen in Management- und Verwaltungsbereichen ein Minimum investiert wird:

Also (..) für die Frage der Werbung, man kann an verschiedene Typen denken. Was ich aber tue, es gibt eine Internetseite, Facebook-Seite die meiste Zeit. Das ist, was wir eben machen, um zu vermeiden, dass jeder seine Web-Seite hat. Und (..) wir benutzen die institutionelle Internetseite, die – vorübergehend gesagt – rehabilitiert, geändert werden soll, denn sie ist veraltet und spiegelt nicht unsere Aktivitäten wider im Vergleich zu dem, was sich bei unseren Konkurrenten ereignet. Also, das auch ist ein großes Problem. Man sagt: ‚Von außen geziert, wie bist denn du nur von innen?‘ (lokales Sprichwort zur Kritik des übertriebenen Interesses an dem Schein bei Vernachlässigen des Inneren, H.F.) Wir (..) sind schlimmer. Mit unserem schlechten externen Image, wie sind wir nur im Inneren? Wir haben nicht einmal das externe Image, das schlagkräftig sein sollte. Das machen wir nicht. Wie wollen Sie nur die Personen zuziehen? (IP 2.1, S. 12f, Z. 428ff).

Theoretisch fehlt es nicht an möglichen Kommunikations- und Vertriebskanälen zur Lösung der „Frage der Werbung“. Diese Typen und Möglichkeiten sind in der Realität der Weiterbildner begrenzt. Für Internetpräsenz oder Erstellung von Informationsmaterial greifen sie zu individuell verantworteten Mitteln. Weder ein rückständiges Interesse der Institution, noch unsystematische individuelle Initiativen alleine werden der geforderten („schlagkräftigen“) Sichtbarkeit von Weiterbildungsprodukten der Hochschule gerecht.

Die aktiven Weiterbildner befragen die Öffentlichkeitsarbeit ihrer Hochschuleinrichtungen im Bereich der Weiterbildung aus organisationaler Hinsicht. Insbesondere in Verbindung mit der zentralen Stelle für Weiterbildung der Universität wird diese Beziehung kritisch bewertet:

Wir, wir haben das Service der Weiterbildung (..) Wir sind in Kontakt mit denen, um die gemeinsamen Angelegenheiten zu regeln, da das Diplom von der Universität ausgehändigt wird. Es gibt diese Passerelle, um die Information weiterzugeben. Aber niemand kommt, um zu helfen (IP 1.3, S. 2, Z. 64ff).

Für Marketing und Werbung beruft sich die Hochschule auf das innere Service der Weiterbildung. Mit der zentralen Stelle in der Universität beschränkt sich die Beziehung auf die Erstellung von Abschlüssen und die Weiterleitung von Informationen. Ähnliche Datensätze, wie der obige, deuten jedoch auf eine institutionelle Beziehung zur Zentralstelle hin, die sich auf das Minimum („mit denen“) reduziert. Trotz ihres differenten Charakters, stellt die Lage der Weiterbildung keine Ausnahme im Kommunikationssystem der Hochschule dar:

Sehen Sie dieses Büro daneben? Wir sind hier, ich weiß nicht einmal, was da passiert. Wir sind in der gleichen Abteilung (..) ich habe keine Information (..) Ich habe Studierende, die ich betreue für die Forschung (..) Mein Wunsch wäre, darüber zu wissen, woran sie arbeiten und die anderen über meine (..) um sie zu orientieren, ihnen zu helfen. Heute haben wir nach langen Diskussionen usw. (..) wir haben eine Internetseite, um zu wissen, welche

Diplome vorbereitet werden, sei es hier oder nationalweit. Also, wir haben Duplikate. Entschuldigen Sie es mir so zu sagen, das ist Verschwendung. Verschwendung an Zeit, Energie. Es ist eine Demotivation. Es hat viele Thesen, viele Diplome gegeben. Ich weiß nicht, ob sie nützlich werden. Das sind Feststellungen. Die machen wir. Was aber vermag eine Feststellung? Wir sollten verhüten. Es ist unsere Rolle als Institution. Ich persönlich glaube, dass die Rolle jeder Organisation, die nach Veränderung trachtet, um zu Reorientieren, die sollte zuerst das berücksichtigen (IP 2.1, S. 8, Z. 254ff).

Es hat langen Aufwand gekostet, bis auf Universitätsebene eine gemeinsame Plattform im Internet geschaffen wurde. Für die Weiterbildung übernimmt sie eine Rolle der Koordination, nämlich zur Stärkung von: Beratung, Prävention, Rationalität und Effizienz. Jeweils konstituieren diese Funktionen eine Abhilfe gegen „Nichtkommunikation“, „Demotivation“, „Verschwendung“, und „Nicht-Nützlichkeit“, an denen die Kommunikation in den Hochschulen leidet. Defekte Kommunikations- und Koordinierungsstrukturen und Versagen des Weiterbildungsprojekts auf dem Markt stehen in einem Dependenz-Verhältnis:

Es gibt die Webseite, die sehr klassisch funktioniert, sogar (..) ich sage (..) es ist passiv. Da ist ein Link zur Weiterbildung. Darauf ist eine Beschreibung. Das ist alles! (die Hände schüttend, H.F.) Das ist alles. Wir haben kein Service, das die Personen sucht oder zu veranlassen trachtet. Sind Sie es nicht – Sie der Koordinierende –, der es tut, niemand wird es tun. Die Schwierigkeit halt ist, dass ich – als Koordinierender – finde mich (..) dabei, mehrere Mützen zu tragen. Bin ich ein Lehrender (..) oder bin ich ein Verkäufer (..) bin ich Weiterbildungs-Pädagoge und -Orientierender (..) bin ich ein Berater? Schlimmer noch, bin ich eine Sekretärin? So kann es nicht funktionieren. Ich kann nicht mehrere Mützen tragen neben den Tagestätigkeiten: Lehre, Forschung, Kontrolle, Koordinierungsarbeiten für Examen und dazu die Masse (..) Also, wir (..) man kann am Anfang motiviert sein. Aber die Demotivation setzt sich ein sowieso. Das ist so einfach. Das ist mechanisch. Gäbe es keine Organisation, gäbe es (..) kein Team, die Weiterbildung braucht nicht in einer Hochschuleinrichtung zu sein, denn es ist ein Totalverlust. Das eben ist, was wir heutzutage erleben. Ich sage es so (..) Ich habe als Information, so sehr, dass (..) mit einem Minimum an Kommunikation darüber (..) dieses Jahr, einige haben geschlossen. Sie haben nicht aufgemacht. Kollegen haben geschlossen aus Mangel an Hörerschaft. Ich sage Ihnen, man hat auf zehn geteilt (..) die Zahlen gleich wie die Einnahmen (..) Ich glaube, nächstes Jahr (2017/8) wird es schlimmer sein. Ich bin kein Pessimist. Wenn man aber dagegen nichts tut, die Konsequenz ist klar. Also, die Warnung wurde angegeben. Wir haben informiert (..) gut (..) einige Versammlungen usw. Das sind die Entscheidungsträger, die entscheiden. Dass wir zusätzlich auch Entscheidungsträger sein sollten! (..) Wir sind Koordinatoren! Es gibt einen universitären Zuschuss, der uns sagt: ‚Macht, was ihr wollt.‘ Wir aber sind in unserer Handlung eingeschränkt (...) Na dann, es ist eine andere Gefahr, die Absentismus-Quote, die ist riesig. Das Nicht-Respekt der zahlenden Institution (..) Also, nach 2 Jahren sollen wir das Diplom erteilen. Ich, leider kann das nicht tun. Bis zu einem Absentismus-Grad ist die Weiterbildung nicht mehr gültig, denn es ist jedenfalls akademisch. Eine Anwesenheit soll es geben und ein Notensystem, das auf erworbene Kompetenzen baut. Gäbe es keine Kompetenzen, dagegen aber Absentismus, dann gibt es keine Noten, also kein Diplom. Auch hier ist es ein Totalverlust für das Unternehmen. Das Unternehmen macht es einmal, zweimal, dann erneuert es nicht. Das ist

normal. Wäre ich Arbeitgeber, würde ich es auch nicht tun (...) Die Motivierung kommt mit dem Involviert-Sein, mit dem Hin- und Hergehen und der Antwort auf den Ausgangszielen. Wären diese nicht erreicht, gibt man auf und man schließt ganz und gar. Einfluss wird es sowieso geben. Man sollte sich in Frage stellen. Indessen (..) die Akkreditierung folgt in drei Jahren und man soll eine Bilanz vorstellen. Der Akkreditierungsausschuss verlangt es nicht, die Universität verlangt es nicht, also machen wir es nicht (IP 2.1, S. 12f, Z. 402ff).

Die Kommunikationsstrukturen der Universität bedürfen im Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung der systematischen Pflege. Ein Minimum an Kommunikation über Problemsituationen wie Schließungen oder das Verschweigen von Missbräuchen wie unbegründete hohe Absentismus-Quoten verursachen Kommunikationsstörungen. Sie beeinflussen die personale, die Management- und die Human-Relations-Ebene. Auf der personalen Ebene wirkt sich der Druck vermehrt aus. Denn Nicht-Koordinierung verursacht Überbelastungen. Sie fallen fast ausschließlich den Weiterbildungsverantwortlichen zu. Es stellt sich als eine deutliche Überforderung heraus, wenn plurale Aufgabenfelder und Tätigkeiten jedoch in der Organisation von einzelnen Individuen alleine übernommen werden. Es unterminiert deshalb das Vertrauen in den Beziehungen zwischen den Organisationseinheiten, wenn Strukturen ohne anerkannte Befugnisse, Qualifizierung noch Ausstattungen arbeiten. Sie fußen auf Entscheidungen, die trotz ihrer Bedeutung randständig bleiben, da sie nicht zur gezielten Ansprechstelle gelangen. Ein zur Freiheit der Handlung anregender Diskurs kommt dann als unverhältnismäßig vor.

Den Erwartungen des universitären Akteurs auf effiziente Werbung entsprechen kaum die durch die Verantwortlichen für Weiterbildung eingesetzten Mittel. Neben ihrem untergeordneten Wert gegenüber Mitteln der Konkurrenten, bereiten sie selbst ihren Bewirkenden keinen Anlass zur Identifizierung mit den vollzogenen Aktivitäten:

Ich glaube, zurzeit, das war Werbung über das Web und das – ich würde sagen – das Netz von Bekannten. Aber es gibt nicht (..) darüber hinaus, das hängt von jedem (..) die Studierendenzahlen erst mal. Die Kollegen im Zentrum für Weiterbildung sind nicht auf Marketingaktionen orientiert worden oder Kommerzialisierung. Also, öfter ist es der Verantwortliche für die Bildung, der sich mit dem Management seiner Bildung beschäftigt (IP 1.1, S. 7, Z. 269ff).

Fortbildungen in Form von „Aktionen“ helfen, Versagen in den Marketingstrategien zu verhindern. Sie sollten die Einrichtung und deren Weiterbildungsangebote präsentieren durch professionelle Werbemittelgestaltung und Zielgruppenbestimmung.

Dynamischer Wandel und Kontrolle

Die Daten lassen die Vermutung zu, dass die Struktur (Universität/Hochschule) das „Ding“ (die Weiterbildung) etabliert sehen würde. Für die Konstruktion des Weiterbildungsprojekts jedoch investiert sie praktisch stark reduzierte Mittel (vgl. Abschnitt 2.2.4). Ein normaler Gang der Weiterbildungsaktivität leidet daran, dass eine Verantwortung bzw. eine Praxis der Rechenschaftsablegung für den Weiterbildungsbereich an der Universität/Hochschule nicht organisational institutionalisiert werden. Die bestehenden Koordinierungs- und Kontrollstrukturen sind daher einfluss- denn machtlos:

Das letzte Mal, als wir eine Versammlung organisiert hatten, das war im Oktober. Es war schon verspätet, denn die Vorbereitung, das findet im Mai oder Juni statt (..) Was getan ist, ist schon getan (auf Arabisch-Marokkanisch, H.F.). Es war eine Versammlung (..) ich weiß nicht, wie soll ich sie qualifizieren: eine Informations-, Krisen- oder Entscheidungsversammlung. Und alles, was ich Ihnen gesagt habe, ist da gesagt worden, jeder nach seiner Art. Es ist toter Buchstabe geblieben bis heute. Es tut mir leid, in diesem Ton zu sprechen, das ist aber ein Erlebnis, das ist aber ein Erlebnis. Viele sprechen im Informellen. Das sind unsere Erfahrungen. Was uns nottut, das sind Arten und Weisen zu tun, etablierte Verfahren. Wir sind darauf angewiesen, zu wissen, wann wir eine Bildung anfangen, die klar ist. Wo ist der Eingangs-, wo der Ausgangspunkt. Jeder macht es auf seine Weise. Wir benötigen – ich würde eher sagen – Coaching aus dem Außen. Das Innere hört man nicht mehr (IP 2.1, S. 17, Z. 590ff).

Beschlüsse von Gremien der Hochschule stoßen auf Nachlässigkeit seitens der zentralen Verwaltung. Deshalb sehen sich aktive Weiterbildungstätigen machtlos vor Dysfunktionen in den Organisations-Routinen, da sie keine Zugriffsmöglichkeit auf der Planung- und Entscheidungsebene haben. Hierarchische Steuerungsmodi können zu atypischen Verhaltensmustern in der Organisation führen wie Vermeidung, Resignation oder Flucht. Es ist ein anderer Grund bei den Weiterbildungsakteuren, Lernprozesse in die Hochschule einzuleiten bzw. andere Formen zum Management der Weiterbildung zu versuchen, wenn die gewohnten Praktiken eher Zweifel als Sicherheit hervorrufen. Werden sich dysfunktionale Steuerungsmodi verstetigen, dann wird die Wirksamkeit eines berichtigenden Eingriffs nur dann unterstellt, wenn er von außen gesteuert wird.

Die Experten der Weiterbildung an der UM5r thematisieren das Spannungsverhältnis zwischen dem regen Wandel im Weiterbildungsbereich und dem überfälligen begleitenden Gleichschritt in der Verwaltung der Weiterbildung aus einer organisations- und kulturbezogenen Perspektive:

Jemand sollte es übernehmen (..) eine Instanz (..) es muss einer dafür verantwortlich sein (..) sonst bleibt es wirklich (..) jeder wirft dem Anderen den Ball und wir werden so bleiben. Nehmen wir – meiner Ansicht nach – den Stier bei den Hörnern und sagen wir, dass es so sein wird. Wir können es später

besser machen. Haben wir aber nicht etwas, an dem wir arbeiten, so könnten wir uns niemals verbessern. Das ist meine Perspektive. Jemand sollte verantwortlich sein, mit einem Budget selbstverständlich und Rechenschaftspflicht (IP 2.2, S. 13, Z. 560ff).

Sie adressieren damit ein anderes Vermeidungsverhalten, nämlich die Zurückweisung von Verantwortung. Sie steht in Zusammenhang mit einer Risikobereitschaft zur Entfaltung des Weiterbildungsbereichs, die laut diesem Argumentationszug sehr niedrig wäre. Die Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf der klaren Verantwortung („Jemand sollte“) und der damit einhergehenden Ausstattungen. Da sind Fehler nicht unbedingt eine Kritik-, sondern auch eine Lernquelle. Denn mit dem Vertrauen helfen sie dabei, Leistungen zu verbessern. Initiativen freizusetzen, binden verantwortliche Experten mit dem Anspruch, die Verantwortung institutionellen Kontrollen zu unterziehen.

Bedarf an angepassten Finanzierungsmodalitäten

Eine Kostendeckung im Weiterbildungsbereich als Prinzip ist grundsätzlich schwer umzusetzen. Das finanzielle Defizit erschwert der wissenschaftlichen Weiterbildung, einerseits als nachhaltigkeitsrelevantes Service aufzutreten und andererseits über die Geldeinahmen rational zu verfügen:

Es soll schon eine Rentabilität bestehen. Diejenigen, die schließen, tun es, weil es keine gibt (..) Ich sag's mal. Eine Bildung wird erst dann rentabel mit einem Minimum von 8, 9, 10 Personen. Mit 10 sind wir wirklich beim Minimum. Machen Sie das 2 Jahre nacheinander, der Koordinator, der feuert sich dann selbst und lässt los. Für ihn besteht kein Return (..) Ich werde nicht einmal über (Gewinn-)Spanne (..) Wir trachten nicht einmal nach Gewinn. Er kann grundsätzlich keine Aktivitäten tun vom Anwendungsprogramm, das er vorführt, damit es von der Präsidentschaft und vom Staatskontrolleur validiert wird (..) Da drin sind Reisen, Empfang von Ausländern, Unterkunft. All das kann ich nicht tun, hätte ich nicht genug Einnahmen (..) ein Minimum (..) ich würde dann mit geringer Qualität arbeiten. Das eben ist der Fall. Also für das erste Jahr bemüht man sich (..) man lässt Lehrende arbeiten (..) unsere Kollegen, ohne sie zu bezahlen (..) Die akzeptieren für ein Mal. Nicht aber für ein anderes. Danach, wenn man sie bezahlt, dann sind es nur Entschädigungen (IP 2.1, S. 16, Z. 541ff).

In den meisten Fällen hängen das Versagen der Angebote und die geringen Finanzzuflüsse eng miteinander zusammen. Das führt nicht selten zu Schließungen von Weiterbildungen. Der Rekurs auf Kostenersparnissen droht ebenfalls kontraproduktiv zu sein, wenn Services mit niedriger Qualität hervorgebracht werden. Die Quotenbestimmung der Geschäftsordnung für Weiterbildung an der Universität stellen nicht alle – befragten – Weiterbildungner der Universität in Frage. Niedrige Teilnehmerzahlen und Weiterbildungseinnahmen sollen wahrscheinlich wenig Anlass dazu geben, eine Ordnung anzufechten. Aktive

Verwaltungsmitarbeitenden und in der Weiterbildung Engagierte greifen die finanzielle Lage der Weiterbildung aus einer institutionellen Seite her auf:

Das Problem, das mir begegnet, das sich wiederholt. Den öffentlichen Instanzen soll mehr Chance zuteilwerden, damit sie mindestens ein Bisschen die privaten konkurrieren (..) ich möchte sagen, mehr Flexibilität mit den Prozentsätzen. Alles ist klar, das sind die Finanzen, die zahlen, nicht wir. Wir sehen kein Geld. Ein Beispiel dieser Rigidität (im Umgang mit den Zahlungen, H.F.) Ich diskutiere nur. Das sind Einschränkungen, die Probleme im Alltag stellen (IP 1.3, S. 7, Z. 232ff).

Die Textstelle weist nämlich auf die Aufschlüsselung von Einnahmen in der Geschäftsordnung der Weiterbildung und auf die in der interministeriellen Vereinbarung von 2016 (vgl. Fußnote 19) bestimmten Quoten hin. In einigen Hochschulen, wie im Fall oben, wird die Weiterbildungsaktivität erst neulich etabliert. Sie erfährt ein Wachstum in Zahlen, Einnahmen und Diversität der Zielgruppen. An der Implementierung der Weiterbildung in den öffentlichen Hochschulen erwarten die universitären Akteure, dass die Hochschulen mit den Einnahmen der Weiterbildung flexibler umgehen können. „*Mehr Flexibilität mit den Prozentsätzen*“ bei der Verfügung über die Einnahmen der Weiterbildung soll – in dieser Argumentation – Hochschulen Spielräume genießen lassen. Sie sollten sich bei der Vergütung von Dozenten Möglichkeiten des Vergleichs zu Praktiken von anderen konkurrierenden Anbietern ermöglichen. Verwaltungsmitarbeitende formulieren alternative Lösungen in Form von Empfehlungen. Damit sollten auch öffentliche Hochschuleinrichtungen auf einen Weiterbildungsmarkt operieren können und dazu verholfen werden, dass „*sie mindestens ein Bisschen die privaten konkurrieren*“ könnten und nicht durch die eigenen Regelungen selber gefesselt werden.

Eine Entwicklungsdynamik im Ansatz

Für den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung der UM5r scheint der Non-Degree-Bereich versprechend zu sein. Denn er ist mehr nachfrageorientiert und erlaubt mehr und gezieltere Interaktion mit dem Organisationsfeld. Diese Entwicklung wird zum Erlebnis. Sie eröffnet ebenfalls den Hochschuleinrichtungen Perspektiven für die Zukunft:

Wir schlagen auch Angebote auf Anfrage vor, besonders für Unternehmen. Ein Unternehmen, das kommt und danach fragt, ob wir eine Bildung bereiten können in dem und jenem Bereich, ganz genau, spezifisch, technisch. Wir unsererseits sehen unsere Kapazitäten, haben wir das, haben wir das nicht, und dann machen wir die Bildung (..) z.B. 3 Tage, je nachdem, 6 Tage. Ich glaube, es hat Zukunft (..) für mich, nach dem, was ich jetzt gesehen habe. Wir setzen auf die Angebote auf An- und Nachfrage. Das heißt ganz einfach mehr Kommunikation mit der Arbeitswelt haben (IP 1.3, S. 3, Z. 79ff).

Das Angebot bereitet die Hochschule vor, indem sie Antworten auf Nachfragen von Professionellen hervorbringt, die „*genau, spezifisch, technisch*“ sind. Aufgrund bewährter Kompetenz in bestimmten Segmenten wird sie zur vertrauten Konsultationsstelle. Auf der anderen Seite wird die Reaktion auf Nachfragen „*ganz einfach*“ zur gängigen Praxis in den Kunstregeln. Nachfrager sind nicht nur Individuen, sondern auch Unternehmen, Organisationen. Die Neuheit besteht auch darin, dass sich die Hochschule erst an diesem Handlungsmodus initiiert. Bildungsangebote werden an den Voraussetzungen der Zielgruppe (-en) angepasst, zeitlich, dem Volumen nach und auch in den Settings, soweit es die Ausstattungen der Hochschule erlauben. Dieser Übergangs- und Entdeckungsprozess nehmen die Weiterbildungsexpert_innen der Hochschule wahr. Er regt sie zum Überdenken der gewohnten Teilaufträge an und folglich zur Einstellung auf einen nachfrageorientierten Handlungsmodus in der Weiterbildung. „*Nach dem, was (die Weiterbildungsexperten der Hochschule) gesehen haben*“, wird die Tendenz sich voraussichtlich im marokkanischen Hochschulkontext zukünftig weiter anhalten, da die Hochschulen den Nutzen tatsächlich erleben.

Laut der Neufassung (2016/7) der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r sollten Hochschulen mit reguliertem Zugang Bildungsformate auf Anfrage pilotieren. Bedient sollten damit besonders Unternehmen und (öffentliche) Organisationen mit an ihren Nachfragen angepassten Bildungsangeboten. Das zweitwichtigste andere Format konstituieren berufsbegleitende Studienangebote. Es sind Angebote, die zwar berufsbegleitend, in Zeitvolumen und Inhalt aber gleich den grundständigen Formaten, in vier bzw. sechs Semestern absolvierbar sein sollen. Die dritte neue Angebotsform sind auf Anfragen zugeschnittene Antworten. Durch einen Angebotskatalog trachtet die Universität danach, unterschiedliche Marktbedarfe ohne besondere akademische Abschlüsse zu bedienen:

Zurzeit – ich würde eher sagen – der ganze Inhalt wird (..) neugefasst. Es gibt die erwähnten Angebote, die DU, CU und MA sind. Das ist die Form, die immer jene der Hochschule war. Bald geben wir 2017 unseren Katalog von Bildungsangeboten heraus, der doch weder DU noch CU oder MA ist. Ein Katalog gleich dem bei Bildungsorganismen, aber vor allem wo kurze und mittelfristige Ausbildungen zu finden sind, die das abschlussbezogene Angebot ergänzen (..) Im Moment, unser Verfahren ist verschieden. Wir wollen, dass der Katalog zu 50%, 25% (..) Ich weiß nicht, wie es aussehen (..) aber jedenfalls das sind Versionen, die – ich möchte sagen – die sich verbessern werden, sich Schritt für Schritt vergrößern. Die Idee ist aber, diesen Katalog zu haben und über den Katalog zu reden. Solange aber der Katalog noch nicht erschienen ist (..) ich möchte sagen, wir sind tatsächlich in der Bildung, aber ich möchte über sehr genaue Produkte mit Personen sprechen, die Erwartungen haben. Nun, (..) ich möchte sagen, wir haben diesen Ruf. Wir sind zuverlässige Personen auf dem Feld. Es reicht, wenn wir was vorschlagen und (..) ich glaube, es wird schon gehen (IP 1.1, S. 6f, Z. 236ff).

Mit der „*Neufassung*“ und dem „*verschiedenen Verfahren*“ erfährt die Konzeption der Weiterbildung eine Wiederbelebung. Neben den schon bestehenden universitären Abschlüssen (CU/DU/DUSS) entwickeln Weiterbildungsakteure der Universität andere Formate, ohne besondere Abschlussbezeichnungen. Sie sind eine „*Ergänzung des abschlussbezogenen Angebots*“. Es ist andererseits auch der Ansatz einer Annäherungspolitik gegenüber der Unternehmenswelt. Die Universität spricht genaue Bildungs- und Weiterbildungsbedürfnisse von Praktiker_innen an und bietet dafür eine breite Palette von Vorschlägen an. Sie versucht sich als vertraute Konsultationsstelle. Dieses Interview (mit IP 1.1) ging dem anderen vorhergehenden (mit IP 1.3) fast fünfzehn Monate voraus (vgl. Tabelle 11). Erfolge – wenn zwischendurch davon eine Rede sein darf – wären auf diesem nachdrücklichen Willen engagierter Akteure zurückzuführen, für ihre Weiterbildungsangebote Erfolgchancen zu bereiten (erkämpfen). Diese Ausführungen ihrerseits über die Entwicklung des Weiterbildungsangebots vermitteln eine Einsicht in den Kontext der Etablierung neuer Formate. Ihre Bemühungen galten Produkten, die mehr eine Marktausrichtung prägt. Für sie soll dem Implementierungsprozess deshalb alles Interesse zukommen: mit Erläuterungen („*ich möchte sagen*“ 3x erwähnt), Mit Details („*Katalog*“ 6x erwähnt), in den Erwartungen, aber auch auf dem Gebiet der Werbung, um „*gezielte Marktsegmente*“ zu gewinnen. Es gehört dazu ebenfalls eine generelle Mobilisierung. Sie zeichnet besonders eine Haltung aus, die Hoffnung und Glauben vermischt, nachdem wichtige Maßnahmen getroffen wurden. Begleitendes Leitprinzip dabei ist ebenso eine Risikobereitschaft, um Erfolgchancen nicht zu verpassen. Die Hochschule fängt eher an, die Tendenz zu kontrollieren. Sie kann es wagen, Zeit, Form, Format und Ort zum Hervorbringen ihrer Weiterbildungsprodukte zu bestimmen: „*Es reicht, wenn wir was vorschlagen und (..) ich glaube (...) es wird schon gehen*“. Hierzu eignet sich ein strategisches Management: Involvierte Weiterbildungsakteure nehmen in den Blick Stand und Evolution von Produktions-, Verwaltungs- und Vermittlungsprozessen in der Wissenschaft und in der professionellen Praxis und kontrollieren die Tendenzen. Sie versuchen dann, ihr Weiterbildungshandeln auf Anforderungen beider Welten abzustimmen:

I.: Wie bewerten Sie die Entwicklung der Teilnehmenden an den Angeboten?

IP 1.1: Es hängt von den Jahren ab, und da gibt es auch eine Neufassung der Inhalte dieser Weiterbildung. Es gibt also neue MA, die erschienen sind. Denn jedes Mal gleichen wir uns an den Erwartungen und der Nachfrage des Marktes an. Das sind nicht die gleichen Bildungsangebote, die wir vor 4, 5 Jahren hatten, um sagen zu können, ob die Studierendenzahl aufwächst. Das ist nicht vergleichbar. Da sind wir bei neuen Formaten. Es gibt Dinge, die in der Kontinuität gewesen sind und deshalb weiterbestehen. Es gibt aber auch neue Formate und (..) neuen Inhalt. Also, ich glaube, man sollte warten, dass dieser Inhalt, sagen wir, auf dem Markt bleibt während eines, zwei oder mehrere Jahre, um die Entwicklungskurve der Teilnehmenden zu sehen (IP 1.1, S. 7, Z. 257ff).

Die Änderungsbereitschaft in der Hochschule umfasst Formate und Inhalte. Sie zeichnet sich durch ihre Aufmerksamkeit auf Erwartungen eines sich ständig wandelnden Marktes aus. Zur Umstellung treiben sie ihre Bemühungen, die beachtliche Ergebnisse gebracht haben.

Das Angebotsvolumen der Universität fällt durch seine Disparitäten auf. Während die wissenschaftlich-technischen, medizinischen und in gewisser Hinsicht auch die juristischen Hochschulen eine relevante Zahl von Weiterbildungen anbieten, liegen jene human- und erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung, zur Zeit der Erhebung, am Rande der Untätigkeit (vgl. Tabelle 3.4). Einige Weiterbildner bilanzieren ihre Erfahrung insgesamt eher positiv:

Ich habe nicht alle Statistiken, aber die Zahl der Diplome, der Zertifikate hat zugenommen. Die Diplome, die wir haben (..) praktisch wird die (vorbestimmte, H.F.) Zahl der Eingeschriebenen immer erreicht (..) – Nein, das ist nicht beschränkt. Für die Diplome, wir beschränken (..) ich weiß, die Bildungskapazitäten. Z.B. das Diplom X ich kann 20 ausbilden. Das ist dann 20! In (unserem Bereich, Ä.v.m.) es gibt immer (die Praxiseinrichtungen, Ä.v.m.) (..) die Praktika usw. Das ist nicht nur theoretisch (..) Ich kann dann in einem Hörsaal mit 500 Studierenden machen. Wenn ich zur (..) Anwendung übergehe, die Bildung ist dann berufsorientiert, technisch. Da haben (Einrichtungen der Anwendung, H.F.) nicht immer die Mittel (...) Der Weiterbildungsbereich (bei uns, H.F.) ist nun sehr weit. Wir sind aktuell schon bei (Dutzenden, H.F.) von Weiterbildungen und könnten noch mehr machen. Sagen wir, was etwas schwer ist, sind die beruflichen Belastungen für die betreuenden Lehrenden. Nochmal gesagt, das sind Personen, die in (den Praxiseinrichtungen) arbeiten (..) daneben gibt es die Betreuung der Studierenden, die Vorlesungen, plus andere Verwaltungstätigkeiten für einige (..) und in den Fachgesellschaften (..) Mit der Zeit, ich glaube, dass (..) wir anfangen, uns zu beschweren über den Mangel an Lehrenden, und wir in Zukunft ein wirkliches Problem haben werden. Trotz alledem, ich glaube, dass die Personen ganz ehrlich bei ihrer Leistung sind. Wenn ich die Zahl der Diplome, der Eingeschriebenen usw. (..) selbst die Einnahmen (..) obwohl wir keine Gourmands sind. Ich glaube doch, es ist sehr positiv (IP 2.2, S. 7, Z. 277ff).

Sie verbergen es nicht, wie die Weiterbildungsleistung hinter (ihren) den Erwartungen liegt. Weiterentwicklungschancen, wären nicht alle ausgeschöpft. Der Ausbau des Weiterbildungsangebots würde nicht nur an der strukturellen Aufnahmefähigkeit der Organisation und bei ihren Partnern scheitern. Es liege ebenfalls an einem gefürchteten und deshalb ausgeweichten Übermaß an beruflichen Belastungen des Personals. Die bestehende Leistung weist offensichtliche Entwicklungstendenzen auf. Die erlebte Dynamik lässt sich an Indikatoren messen: An der positiven Entwicklung der Abschlüsse, der Teilnehmerquoten und der Einnahmen. Einer als positiv zu betrachtenden Zugriffsmöglichkeit auf der Zielgruppenbestimmung steht der steigende Bedarf an Dozenten gegenüber, da es den vorhandenen zunehmend schwerfällt, alleine die Nachfrage befriedigen zu können. Daran schließt eine Zufriedenheit mit den realisierten Ergebnissen auch gegenüber bescheidenen Einnahmen an. Aktive Weiterbildungsakteur_innen sehen in

die Zukunft vor, wie diese Errungenschaften zu sichern wären. Als in der Weiterbildung Engagierte verpassen sie es sich nicht durchzublicken, wie das Werk involvierter Akteure die Erklärung darstellt für die realisierten Ergebnisse.

Erfahrungen hochschulischer Weiterbildung werden lehrreich, wenn Angebote bei ihrer Erstellung aufwendig und materiell-finanziell nicht besonders ertragsreich sind und trotzdem die Dozenten Ausdauer erweisen, bis ihre Bemühungen zum Tragen kommen:

I.: Um Preise der Angebote zu bestimmen, basieren Sie sich auf Vergleiche mit dem Außen oder ist es in interner Absprache?

IP 2.2: Nein, überhaupt kein Vergleich (..) Also (..) ich gebe ein Beispiel. Wir haben ein Diplom, (ein Interventionsverfahren, H.F.) Die (Intervention geschah vorher auf breiter Skala. Jetzt, alles spitz und präzise und ICT-gestützt, Ä.v.m.). Gewiss ist es ein neuer Ansatz, eine verschiedene Art, es zu tun. Selbst ein Spezialist in Großzentren sollte diese Verfahren neulernen. Da ist aber das Material kostspielig. Wir haben mithilfe von Labors gearbeitet, die uns das Material zur Verfügung gestellt hatten. Es kostet (eine Unmenge, H.F.). (Selbst für Simulationen ist es kostspielig, Ä.v.m.) Das ist nun zu viel Geld. Ich versichere Ihnen, es sind jetzt (mehrere Jahre, H.F.) für dieses Diplom verlaufen (..) Die Lehrenden erhalten keinen Pfennig. Das hat ihnen viel gekostet. Alles, was die Lernenden bezahlt hatten, das war für die Materialanschaffung bestimmt. Die Lehrenden (..) keinen Pfennig! (..) Um zu sagen, ja der Geist (..) das Volontariat (IP 2.2, S. 8, Z. 328ff).

Entwicklungen in den Lern-, Kooperations- und Interventionsstrategien werden über die Weiterbildungsaktivität möglich. Durch Integration neuer technologisch gestützter Verfahren über Angebote der Weiterbildung eignet sich die Hochschule ansatzweise neue Lernkulturen an. Auch Professionelle im Organisationsfeld integriert die Hochschule in der Gestaltung ihrer Angebote. Der „neue Ansatz“ stellt eine verschiedene Art dar in der Handlungsweise der Hochschule. Er stimmt mit dem neuen Schub durch eine zunehmende Digitalisierung überein und soll weiter verallgemeinert werden. Die Hochschule begleitet diese Änderung, damit Professionelle, die in von den Groß-Zentren entfernten Regionen arbeiten, davon Nutzen ziehen können. Hohe Kosten können einen Technologie-Erwerb schwer zugänglich machen. Zum Erfolg des Projekts bediente sich das Weiterbildungsteam dreier Strategien. Zunächst nutzte er die Unterstützung anderer Laboratorien, um sich Material zu beschaffen und die Teammitglieder mit seiner Anwendung vertraut zu machen. Die Gesamtheit der Einnahmen des Angebots (d.h. was davon der Hochschule übrigbleibt) bestimmte das Weiterbildungsteam für die subsidiären Ausstattungen. Die Dozent_innen verzichteten drittens auf jedes Entgelt. Dass das Ende dieses Interviewausschnitts auf die Opfer der Kolleg_innen hinwies, gleichen andere Interviewteile mit der Erklärung aus, dass dieses Beispiel nicht die Regel für die Entgeltpolitik der Weiterbildungen in der Hochschule darstellt. Aufgrund seiner Wichtigkeit für den Erfolg von Weiterbildungen in der Hochschule sei es die aufgebrachten Opfer wert gewesen. Fasst der obige Interviewausschnitt die

Entwicklungsdynamik der Weiterbildung aus einem lokalen Blickwinkel auf, indem ein Durchsetzungsmodell der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule hervorgehoben wurde, so schließen sie andere Weiterbildner an einem Organisations- bzw. bildungspolitischen Hintergrund an:

Ich würde eher sagen, in der Tat, nichts Besonderes (Einfluss des Hochschulgesetzes auf die Praxis der Weiterbildung, H.F.). Meines Wissens (..) jedenfalls das Budget (..) der Hauptprozentsatz ist staatlich gesichert. Natürlich hofft man, die marokkanischen Universitäten auf der Grundlage von Forschung und Weiterbildung zu beleben, damit sie sich ein wenig verselbständigen (..) Gut, es schreitet voran, aber ziemlich noch langsam (IP 1.3, S. 1, Z. 25ff).

Dieser Ausschnitt situiert sich am Anfang des Interviews. Seine einleitenden Worte boten deshalb eine ganzheitliche Erfassungssystematik, bevor die Einzelheiten der Weiterbildungserfahrung der Hochschule detailliert wurden. Die Erfahrung ist eine der jüngsten und aktuellsten an der UM5r (Interview mit IP 1.3 vgl. Tabelle 11). In gewisser Hinsicht steht sie stellvertretend für die Universitäts-Konzeption und -Politik der Weiterbildung und ihrer Erfahrung damit. Im Textkasten (5.3) wird versucht, diese Entwicklungsdynamik nachzuvollziehen:

Textkasten (5.3)

Die Einnahmen der Weiterbildung sind eine nun etablierte institutionalisierte finanzielle Ressource zu einem organisationalen Gebrauch. Den Hochschulen/Universitäten stellt die staatliche Autorität dieses (Steuerungs-) Instrument zur Verfügung, um auf den freien Markt der Weiterbildung zu gehen und (sich) finanzielle Quellen zu beschaffen. Mit der auferlegten Stagnation der staatlichen Dotierung – als Rückgang erlebt – und dem Reiz einer Autonomie durch Erträge der Weiterbildung (und der Forschung), fällt ein Übergang in den neuen Verselbständigungsmodus alles andere als leicht. Es gibt eine Dynamik. Sie baut auf das Engagement des universitären Akteurs und auf seine Performanz in der Weiterbildung (und in der Forschung) zugunsten der Organisation. Sie ist „aber ziemlich noch langsam“.

5.3.5 Perspektiven professioneller Profilierung der Weiterbildungsangebote an der UM5r

Perspektiven für die Entfaltung der Weiterbildung im Munde der Experten an der UM5r schematisieren je nach Fachrichtung, Hochschulart und persönlicher Erfahrung der jeweiligen Interviewpersonen Visionen für einen erfolgreichen Verankerungsprozess des Weiterbildungsauftrags. Es sind dann sonst auch Sätze kompakter Vorschläge („Projekte“) mit diversen Aufgabenfeldern. Andernfalls handelt es sich um eine Konzentration auf einen

Knotenpunkt. Dessen Lösung – für die jeweilige Interviewperson – qualifiziert ihn, zum Wendepunkt erfolgreicher Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung zu werden.

Das Transparenzgebot hat Vorrang

Das Besprechen von Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung an der UM5r ergab laut der Analyse der Daten eine Verbindung mit dem Bedarf an der Lösung struktureller Probleme:

I.: Welche Zukunft sehen Sie für die Weiterbildung an der UM5r?

IP 1.1: Ich glaube (..) man braucht Personen guten Willens. Dann kann man nur das Beste hoffen. Wie man sagt, ‚Es wird nur Gutes geben‘, (Redensart auf Marokkanisch, H.F.) Die Amerikaner sagen, ‚We need doers‘. Die Personen, die reden, das gibt es. Jene, die machen, sind noch weniger. Und durch und durch wird jeder ent-deckt. Das ist keine Eigentümlichkeit der UM5r (..) Selbst anderswo fängt die Universität an, an Ressourcen zu mangeln für die Ambitionen, die sie sich stellt. Da eröffnet sich die Universität diese Tür der Weiterbildung. Alle lernen. Niemand ist im Besitz der eingegossenen Wissenschaft (IP 1.1, S. 11f, Z. 456ff).

Perspektiven zur Entfaltung des Bereichs der Weiterbildung setzen laut diesem Gedankengang beim Bestehen eines (politischen) „Willens“ an. Schlussfolgerungen der Art („dann“; „da“) drücken aus, dass mit dem Fehlen gerade des (politischen) Willens, Diskurs und Praxis sich entkoppeln. Diese Prämisse stellt einen Neustart der Diskussion und Rückbesinnung auf die Ausgangspunkte dar. Die Universität hat sich auf die Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter anderen Third-Mission-Feldern eingestellt, um ihren Ambitionen gerecht zu werden und dem Mangel an Ressourcen entgegen zu wirken. Involvierte Weiterbildungsakteur_innen leiten ihre Rede über Perspektiven mit dem „Glauben“ bzw. mit der „Hoffnung auf das Beste“ ein. Nur mit „Doers“, d.h. mit voll engagierten Akteur_innen, wäre die Weiterbildungsleistung imstande, das erwähnte Beste zu erzielen. Da die Etablierung dieses Projekts sich in einer organisationalen Perspektive auf die Dauer befindet, macht sie vom Lernen eine Schlüsselkategorie des Erfolgs. Lernen nimmt hier keine Stufe aus: „Alle lernen“. Es verhilft zum Betätigen vorhandener Kompetenzen dabei, Mut zu fassen und vertrauensvoll zu probieren, denn („niemand ist im Besitz der eingegossenen Wissenschaft“).

Selbst bei kritischen Haltungen gegenüber dem Implementierungsprozess wissenschaftlicher Weiterbildung in der eigenen Hochschule, wird die Rede über Perspektiven zum Anlass, die eigene Vision für Entfaltungsmöglichkeiten des Bereichs optimistisch einzuleiten. Perspektiven in Betracht zu ziehen, werden dann zum Teil einer reflexiven Praxis. Dazu gehören Entfaltungsmöglichkeiten gleich wie das Erwägen der schlimmsten Szenarien:

Ich glaube, dass es Perspektiven bestehen und dass es immer welche geben wird (...) Ich bleibe optimistisch, trotz all dem, was ich Ihnen gesagt habe. Wenn ich in diesem Ton rede, so bin ich in der Fragestellung, in einer Infragestellung, in einer Erklärung und Suche nach einer Lösung. Man kann in einer Dynamik (...) der Suche sein. Jedenfalls kann man nicht anders. In einem Jahr (2017/8, H.F.) werden die Sachen irgendwie sich bewegen müssen. Wie sieht es dann aus? Das weiß ich nicht. Aber die Perspektiven, entweder verbessert man sich oder wir schließen. Es gibt nicht halbe Maßnahmen (...) Gut, dass man für uns denkt. Ich aber halte es für nötig, dass man uns sagt, woran man gedacht hat, denn ich bin jedes Mal vor vollendeten (Tatsachen, H.F.) (...) Man wird dessen müde und gibt endlich auf. Gerade das ist gefährlich. Wie ich gesagt habe, mehrere Kollegen haben geschlossen. Es ist nicht ausgeschlossen, dass wir (...) dem gleichen Modell folgen (bitterlich und langsam). Vielleicht ist es die einzige Perspektive, die bleibt. Wir haben einen Haufen Fragestellungen über die Perspektiven. Ich glaube, heute ist es mit den Unternehmen und nicht mit den Studierenden (...) Ich glaube (...) wir sollten uns auf die Unternehmen konzentrieren, auf die professionelle Arbeit. Also sollen wir zum Ursprung zurückkehren. Die Weiterbildung ist für Professionelle gemacht. Man sollte die Professionellen suchen. Die Weiterbildung für Studierende der Erstausbildung, das ist eine Falle. Die Weiterbildung für Studierende der Erstausbildung, das ist eine Falle. Das ist eine Katastrophe. Das ist meine Art und Weise, die Sachen zu sehen. Vielleicht irre ich mich. Na, desto besser. Jedenfalls besteht die Notwendigkeit, sich in Frage zu stellen und zur ersten Fragestellung zurückzukehren: warum machen wir Weiterbildungen? Was sind ihre Zielsetzungen? Was ist das professionelle Projekt? Was ist die Strategie? Das gleiche für die Forschung und für alles. Wenn wir das Für und Wider der Sachen abwägen, wird es für mich zum Kopfzerbrechen um nichts. Wenn wir die Zeit und die Energie abwägen, die wir ausgegeben hatten, was haben wir gewonnen? Puh! Das sind nicht die Leistungsarbeiten von Überstunden, die die Forschung ausmachen. Das sind sie es auch nicht, die den Lebensverlauf machen (...) Nicht dafür hatte man (...) im Grunde nicht für das Geld, sondern für die Qualität und den Transfer von Wissen, Transfer von Kompetenzen (...) die Universität beteiligen zu lassen und ihr Umfeld zu beeinflussen. Eben das ist mein Wunsch. Meine Artikel wurden in diesem Sinne geschrieben (...) Gäbe es nicht das (...) hätten wir fast (...) verfehlt (IP 2.1, S. 18, Z. 619ff).

Eine erfolgreiche Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule wird für engagierte Weiterbildner_innen zur Notwendigkeit. Die individuelle Involvierung ist dabei ausschlaggebend für eine erfolgreiche organisationale Institutionalisierung des Weiterbildungsauftrags. Ihre Subjektivität begründen aktive Weiterbildner damit, dass sie in einer Phase der Reflexion sind. Perspektiven stimmen mit dem Glauben am Erfolg und mit der Annahme einer optimistischen Haltung überein. Eine Reflexionspraxis bzw. Praxisreflexion werden zum unerlässlichen Bestandteil der Handlung („*Jedenfalls kann man nicht anders*“). Dazu gehört eine systematische (Selbst-) Bewertung bzw. (Selbst-) Kritik („*Man kann in einer Dynamik (...) der Suche sein*“). Eine reflexive Beratungspraxis verbinden Weiterbildner aber auch mit einem Institutionalisierungsprozess („*Vertrauen soll gegenseitig sein*“). Reflexion kommt als gemeinsame Praxis vor in Verbindung mit Problemsituationen. Sie hilft dabei, die schlimmen Szenarien, wie Schließungen, zu vermeiden. Perspektiven zu überlegen bedeutet auch eine Gewichtung, indem man für den Professionalisierungsprozess

der wissenschaftlichen Weiterbildung den Nutzen vermehrt und die Risiken vermindert. Dieser Datenteil schließt mit den zentralen Fragestellungen ab, was denn das Projekt der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer öffentlichen Hochschule zu tun hat, welche Zielsetzungen sich damit die Hochschule gibt, warum sich die einzelnen Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren, an wen sie ihre Weiterbildungsprodukte richten, ob sie es in einer betont professionellen Weise tun und wie diese Angebote die Hochschule profilieren bzw. deren Umfeld beeinflussen sollen. Mit dem Einbezug wissenschaftlicher Artikel über die Weiterbildungsaktivität an der öffentlichen Hochschule, geht die Interviewperson auf ein Kommunikationsmittel ein, wodurch sich die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem Milieu positionieren kann. Fehlen klare Antworten auf diese Fragen, bedeutet eine praktisch unvollendete Erfüllung des Weiterbildungsauftrags: („Gäbe es nicht das (..) hätten wir fast (..) verfehlt“).

Die Weiterbildner betonen die Co-Konstruktion als Prinzip für den Implementierungserfolg der wissenschaftlichen Weiterbildung zu mehreren Anlässen und in variierenden Formen. Bei der Rede über Perspektiven wird die Co-Konstruktion in das Entwicklungsschema integriert:

Ich habe keine Hand in dem, was die Entscheidung sein wird, innen gleich wie außen. Ich bin lediglich – als Koordinator – eine Figur (im Schachspiel, H.F.), eine unter anderen. Die Weiterbildung schreitet fort auf gut Glück. Man setzt Vertrauen auf mich. Das ist viel Ehre. Vertrauen alleine reicht nicht aus. Viel Interaktion ist nötig. Vertrauen soll gegenseitig sein, nicht nur der Ausschuss, der die Akkreditierung verleiht und basta. Ich erwarte vom Ausschuss Kritiken (..) ich erwarte von der Präsidenschaft Mittel, ich erwarte von der Hochschule Mittel, ich erwarte von den Studierenden eine wirkliche Involvierung. Wir alle benötigen es (..) Perspektiven zu schaffen (IP 2.1, S.18, Z. 610ff).

Vertrauenserklärungen, die auf ineffiziente Strukturen fußen, rufen bei den Weiterbildnern eher Distanzierung hervor. Diesseits der politischen Bedeutung ist das Prinzip der Co-Konstruktion hier ein interaktiver Handlungsprozess. Vertrauen weist laut dem obigen Interviewausschnitt einen Unterstützungsbedarf auf, den die aktiven Weiterbildner der Universität seitens der relevanten Akteure erwarten. Sie hätten nämlich alle ihren Beitrag zur Entwicklung der Weiterbildung zu leisten. Die Entfaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung wird zum kollektiven Ziel, an dem sich auch die Lernenden beteiligen.

Aktionsfelder mit Zukunftsausrichtung

Zu den Merkmalen von Visionen bei Experten der UM5r zählt auch ihr Deutungsvermögen, wie erfolgreiche Szenarien zur Entwicklung des Weiterbildungsbereichs umzusetzen wären. Sie stellen Chancen und Risiken in Rechnung. Keine Aufzählung – so detailliert auch sie

sein kann – scheint in den Augen von involvierten Weiterbildungsakteuren angemessen zu sein, um die reichen Entfaltungshorizonte erfassen zu können, die mit der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der öffentlichen Hochschule verbunden sind:

I.: Ist die Weiterbildung eine Chance oder ein Risiko für Ihre Hochschuleinrichtung und für die ganze Universität?

IP 2.2: Es ist wichtig für alle (..) Es ist eine Chance für die Hochschule, die Lehrenden, denn es sind kostenpflichtige Angebote. Für die Geldfrage, das ist schon etwas. Das ist nicht zu bagatellisieren. Es stimmt, ich habe einige Beispiele zitiert, in denen die Personen nichts haben. Es erlaubt auch der Hochschuleinrichtung, etwas Geld zu haben. Die 10% das ist immer ein Plus. Darüber hinaus, wenn man forschender Lehrender ist, möchte man immer geben und manchmal für die Erstausbildung, man kann nicht alles geben. Man möchte für Personen geben, die ein gewisses Niveau haben. Es ist eine Entfaltungschance für die Lehrenden (..) Auf anderer Ebene ist es eine Chance, dass es Lehrende auf dem neusten Stand des Wissens (..) gibt (..) Techniken tauchen jeden Tag auf. (..) Jemand, der draußen ist, fühlt diesen Bedarf und findet das Beste in der Hochschuleinrichtung. Es ist eine Chance für ihn. Sonst nehme ich ein Beispiel aus (unserem Bereich, Ä.v.m.). Vorher, die Personen fuhren ins Ausland. Sie hatten 3, 4 Angebote (..) Seminare im Jahr. Und jedes Mal, sollte man sich hin begeben (..) Flugzeug hin und zurück, das Hotel usw. Es kostete eine Menge. Dieselben Diplome sind jetzt hier gemacht bei uns. Die Kosten sind praktisch dieselben (..) manchmal weniger. Also, es ist eine Chance für diese Personen. Es ist fast ein lebendiger Bedarf. Nehmen Sie irgendwelche Spezialität. Der (Experte, H.F.), lernte er nicht, ist er verloren. Es gibt eine Technik, die erscheint (..) z.B. na ja, noch einmal ein klassischer Experte, würde er über diese Techniken nicht verfügen, ist er tot (..) Es ist eine enorme Chance (IP 2.2, S. 10, Z. 415ff).

Die diversen Nutzungsmöglichkeiten von Weiterbildungen sind auf mehrere Bereiche und Personen verallgemeinerbar. In dieser Passage greifen diverse Nutzungsfunktionen der Weiterbildung ineinander. Sie gelten den materiell-finanziellen und professionellen Dimensionen individuell und organisational, für die nahe Zukunft und für die Dauer. Damit wird vom Nutzungswert der Weiterbildung niemand ausgenommen. Die Weiterbildung wird für die Zukunft sogar zur Überlebensfrage, damit sich die Universität Entwicklungs- und weitere Integrationschancen nicht verpasst. Denn für sie konstituiert das Engagement in der Weiterbildung, auch bei fehlender Balance im materiell-finanziellen Verhältnis, eine Chance, gegenüber professionellen Erwartungen und neuen gesellschaftlichen Bedarfen, sich als vertraute Beratungsstelle zu bestätigen. Für Professionelle ist es eine Erweiterung ihrer Erfahrungshorizonte. Aufgrund systemimmanenter Richtlinien im Erstausbildungsbereich, haben die Lehrenden in der Weiterbildung an den Hochschulen die Gelegenheit, flüchtig behandelten Lernstoff nun bedarfsspezifisch zu erweitern/vertiefen. Es ist auch die Gelegenheit für die Hochschule, die eigenen Studierenden (zukünftige Alumni) an ihre Institution zu binden, indem sie ihr Fortbildungsinteresse schon früh weckt und durch entsprechende Angebote eine Form zur Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses institutionalisiert. Indem die Hochschuleinrichtung nach Exzellenz trachtet und für „das

Beste“ sorgt, bereitet sie durch angemessene Weiterbildungen auch den Organisationsmitgliedern (Lehrenden und Verwaltungspersonal) Nahversorgung und den Einnahmen der Hochschule eine zusätzliche Quelle durch Wiedergewinn von sonst ins Ausland fließenden Geldern.

Aktive Weiterbildner befürworten eine Reflexion über ein offiziell anerkanntes und vertraglich abgesichertes Übereinkommen über die Weiterbildung. Die Hochschule reagiert aktiv auf die bevorstehende Entscheidung darüber, die Weiterbildung offiziell zur festen Komponente im Professionalisierungsprozess des Personals in verschiedenen Spezialitätsbereichen zu machen:

Ministerium und Berufs- und Standesvertretung sind die beiden Institutionen, die daran arbeiten, die Weiterbildung obligatorisch zu machen. Zurzeit ist es eher eine ethische als rechtliche Verpflichtung. Vielleicht das Beste, das man den Personen zu geben hat, ist das Neue. Und das Neue sollte man lernen. Wo? In der Hochschule über die Bildung nach der Erstausbildung (IP 2.2, S. 12, Z. 504ff).

In dieser Auslegung wird die Fortbildung nicht mehr nur eine individuelle („eine ethische“), sondern primär eine institutionelle Pflicht. Über die Entscheidung zur Institutionalisierung der Weiterbildung stimmen Politik, Professionen und einzelne Professionelle überein. Dadurch erlangt die Hochschule eine Pionierstelle, um den Professionalisierungs- und Institutionalisierungsverlauf der Weiterbildung zu begleiten und zu bedienen.

Visionen für Perspektiven professioneller Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung fassen involvierte Weiterbildungsakteure am Ende ihrer Statements kompakt zusammen:

Vielleicht gehe ich noch weiter (..) die Perspektive auf nationaler Ebene. Warum sage ich das? Selbst die Universität, wenn sie nicht mit den Anderen arbeitet, die anderen Institutionen (..) das Ministerium, die Gemeinschaft, die Standesvertretung (..) alle Interessierten, man kann nicht vorwärts gehen, man kann nicht vorwärts gehen. Also, auf der Ebene der Universität und des Landes (..) Aber lassen Sie mich mal das Wort aussprechen: eine Nationalagentur für die Weiterbildung. Da sind wir aber z.B. nicht alleine, es wird auch die Anderen geben (..) mit Mitarbeitern drin, die die Verwaltungsfragen organisieren (..) die mit den Universitäten koordinieren. Da können wir einen Kern haben. Der kann nicht ab dem ersten Tag perfekt sein. Wir können ihn verbessern (..) Mindestens haben wir eine Struktur, sichtbar, tastbar, durchsuchbar (..) die kann sich von Beispielen von außerhalb inspirieren (..) um die Weiterbildung auf allen Ebenen zu organisieren. Man kann es für (seinen Bereich, H.F.) tun, eine kleine Agentur für (..) Ich glaube nicht, dass es ehrgeizig ist. Es ist fast (..) es ist fast eine Pflicht (..) Wenn der Minister z.B. (..) eine ähnliche Instanz haben (..) erstellen will, ein Büro schaffen, eine Stabstelle, der kann es tun. Der Minister hat diese Verantwortung der Weiterbildung. Der kann sie organisieren und ein Budget dafür haben, eine Organisation zur Koordinierung. Jemand sollte es übernehmen (..) eine Instanz (..) es muss einer dafür verantwortlich sein (..) sonst bleibt es wirklich (..) jeder wird dem Anderen den Ball werfen und wir werden so bleiben. Nehmen wir – meiner Ansicht nach – den Stier bei den

Hörnern und sagen wir, dass es so sein wird. Wir können es später besser machen. Haben wir aber nicht etwas, an dem wir arbeiten, so könnten wir uns niemals verbessern. Das ist meine Perspektive. Jemand sollte verantwortlich sein, mit einem Budget selbstverständlich und Rechenschaftspflicht. Nennen wir es Agentur, Organismus oder Büro (...) der Name ist nicht wichtig. Es sollte aber eine (...) Struktur da sein, der Weiterbildung gewidmet. Wir können uns also ein großes Zentrum vorstellen voller Räume usw. Man kann – meiner Ansicht nach – wenn wir eine Reflexionszelle bestimmen (...) die kann Programme vorschlagen, wie eine Fakultät, der Weiterbildung gewidmet, mit allen Disziplinen, Organisation, Hygiene, Verpflegung (...) zu allen Zeiten. (...) Mit der vorher nahegelegten Perspektive, die Universität selber wird sich daran anpassen. Sonst wird sie sich selber ausschließen. Es wird vielleicht eine Lokomotive (...) diese Strukturen, die der Weiterbildung in Marokko eine Gestalt verleihen und die Politik der Hochschuleinrichtungen und Universitäten ändern wird (...) Alle werden arbeiten. Hoffentlich sieht dieser Vorschlag den Tag, sonst schwimmt so jeder alleine (...) und die Leistung ist (...) Ich bin sicher, dass es viel verlorenes Geld gibt. Ich spreche über die Welt (meines Bereichs, Ä.v.m.), die ich kenne. Die Fachgesellschaften sind zahlreich, sehr zahlreich. Auf der Ebene eines gleichen Fachbereichs werden Sie 2, 3 finden, jede mit ihrem Budget. Wenn Sie die Gesamtsumme machen, dann macht es viel Geld. Hätten wir eine Agentur, würde es sich ändern (IP 2.2, S. 13f, Z. 540ff).

Hier schränkt die Interviewperson Perspektiven nicht auf die eine oder andere Hochschuleinrichtung oder Universität ein. Sie legt die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Gelegenheit zur synergetischen und integrativen Zusammenarbeit zugunsten des ganzen marokkanischen Bildungssystems dar. Außerdem begründen es ihre strategischen Funktionen, Volumen, Intensität und Reichweite der Zusammenarbeit zu erweitern, damit alle relevanten Stakeholder im Organisationsfeld zur Entfaltung des Bereichs beitragen. Denn die Universität auf der ganzen nationalen Hochschullandschaft kann es nicht alleine durchsetzen. Die Struktur einer Nationalagentur zur Governance der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt deshalb als Szenario vor. Zur Verwaltung der Dach-Organisation eignet sich ein progressiver Managementansatz. Sie kann klein anfangen und sich dann später entfalten. Eine deren Hauptaufgaben wäre die Handlungskoordination. Denn da ist die öffentliche Hochschule „*nicht alleine, es wird auch die Anderen geben, die mit den Universitäten koordinieren*“. Vor dem Hintergrund der Wichtigkeit von Weiterbildung und deren Erträge für das ganze Bildungssystem, schließt sich die Verantwortung für diese Struktur nicht auf einer lokalen Ebene aus. Vor einem zunehmend hochkonkurrierenden Markt, ist es auch die Funktion der Nationalagentur, den Markt zu regulieren und Verhandlungen einzuleiten, damit transparente („*eine Struktur, sichtbar, tastbar, durchsuchbar*“) und faire Strukturen etabliert werden, die es erlauben, dass „*alle arbeiten*“. Sie wird es auch gewährleisten sollen, Klientelismus oder wilde Ausnutzung („*Die Fachgesellschaften sind zahlreich, sehr zahlreich. Auf der Ebene eines gleichen Fachbereichs werden Sie 2, 3 finden, jede mit ihrem Budget.*“) zu verhindern. Wo der Weiterbildungsbereich dann nicht zwingend der Verwaltungsapparatur der Universität, noch

der deren einzelnen Hochschuleinrichtungen unterstellt sein sollte, würde die Universität selber sich daran angleichen müssen.

Eine Vision zur Entfaltung des universitären Weiterbildungsbereichs vermitteln in gewisser Hinsicht selbst auch Positionen, die, ohne in Gestalt von Programmatiken formuliert zu werden, ihr Augenmerk besonders dem Organisatorischen – als einzigen Knotenpunkt – gelten lassen. Sprechendes Kennzeichen ist dann ihr Vorkommen in Form von Projekten:

Der (Universitäts-) Rat hat jetzt endgültig entschieden. Er hat uns erlaubt, Bildungen in angepasster Zeit (berufsbegleitend, H.F.) zu sichern. Das machen wir weiter. Wir wünschen, nächstes Jahr (2018) rechtzeitig anfangen zu können. Die Weiterbildung wird ebenso zertifizierend, denn diplomierend ist sie schon, doch Zertifikate werden von einigen Unternehmen gefordert für gezielte Marktsegmente. Aber wir sind immer offen. Es gibt einen Katalog von Bildungsangeboten, den wir vorschlagen (..) Letztens hat uns der Senat kontaktiert für die Bildung einiger Führungskräfte. Wir haben zugesagt und warten auf die Unterzeichnung der Vereinbarung. Also die Weiterbildung ist ein zu entwickelndes Feld, nicht nur auf der UM5r-Stufe, sondern auf alle nationalen Universitäten. Wir warten auf einen neuen Minister. Wir wünschen, dass er ein gutes Format ist, der uns begleiten wird, um eine universitäre Weiterbildung einzusetzen mit Abschlüssen gleich denen auf nationalem Niveau. Der es uns auch erlaubt, alles was mit Anerkennung zu tun hat, zu behandeln. Das ist auch sehr wichtig. Er soll uns auch erlauben, die Frage des Fernstudiums aufzugreifen. Das Fernstudium kann auch Personen reichen, die an den Präsenz-Bildungen nicht teilnehmen können. Das sind Projekte (..) wir warten. Wir wünschen, dass unser Land die Verspätungen nachholt, nämlich in juristischen Sachen. Wir warten auf einen Minister, der ebenfalls die Energien freisetzen kann, damit die Hochschulen Tag und Abend laufen können (IP 1.2, S.11f, Z. 372ff).

Für engagierte Weiterbildner_innen stellt es eine Erleichterung dar, wenn die zentralen Verwaltungsgremien der Universität im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung zukunftsorientiert handeln. Es weist ebenfalls auf eine gestartete Öffnung der Hochschule hin, zu deren weiteren Etablierung sie sich bereit erklärt. Bedienen neuer „*gezielter Marktsegmenten*“ in Verbindung mit Organisationsvarianten der wissenschaftlichen Weiterbildung oder Institutionalisierung berufsbegleitender, im Sinne von weiterbildender, Studiengänge koppelt die Universität mit der Qualifizierung ihrer Führungskräfte zuerst. Der Entwicklungsprozess wird zum Erlebnis. „*die Weiterbildung (ist, H.F.) ein zu entwickelndes Feld, nicht nur auf der UM5r-Stufe, sondern auf alle nationalen Universitäten*“. Es erklärt auch, warum auf der politischen Entscheidungsebene für die (gesetzlichen) Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung mehr geleistet werden soll. Vorausschauend stellen mehr Durchlässigkeit durch die wissenschaftliche Weiterbildung (z.B. Fernstudium) oder Anerkennung ihrer Abschlüsse zukunftsorientierte Handlungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in der öffentlichen Universität.

IV. Fazit

6 Bedeutung von Bedingungs- und Erfolgsfaktoren für eine professionelle Profilierung des Weiterbildungsauftrags an der UM5r

Die wissenschaftliche Weiterbildung als Kontinuität der Aufgaben der Universität

Die marokkanische Universität nach der Unabhängigkeit übernahm für lange Zeit die soziale Rolle des ersten Versorgers der marokkanischen Nation mit dem technischen, wissenschaftlichen und Verwaltungskader im Allgemeinen. Weiterbildung, als eine deren Aufträge, hebt in einer neuen Perspektive ihre Fähigkeit hervor, im Bereich des Transfers von Technologie und Wissen angepasste Antworten auf spezifische wissenschaftliche Bedürfnisse ihres Umfelds in sich erneuernden Formen zu bringen. Dieser Logik nach, übernimmt die wissenschaftliche Weiterbildung eine berichtigende, subsidiäre und emanzipierende Rolle. Die vorgeschlagenen Weiterbildungen tragen zum Beheben bestehender Mängel bei, indem sie die Zweckdienlichkeit des grundständigen Angebots vom Bildungssystem steigern. Subsidiär wirken sie sich aus gegenüber Lerninhalten und materiellen Anforderungen des Erststudium-Bereichs. Emanzipierend schließlich ist die Weiterbildung, wenn sie Lernbedürfnisse zu decken und den verschiedenen Diensten von Professionellen folglich eine gesellschaftlich ausgeprägte Funktion zu verleihen hilft. Die marokkanische öffentliche Universität wurde mit dem Gesetz 01.00 befähigt, „nicht-traditionelle“ Zielgruppen durch Bildungsoportunitäten auf dem Hochschulniveau zu bedienen. Sie wurde als einem unter anderen Anbieter veranlasst, auf einen Weiterbildungsmarkt aufzutreten. Ihre Beteiligung aber an diesem Markt bleibt weit hinter den Erwartungen in Verbindung mit dem steigenden gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierteren Arbeitskräften. Das macht den Bedarf umso akuter daran, das Engagement universitärer Akteure im Weiterbildungsbereich zu unterstützen, damit auch die öffentliche Universität den Anforderungen einer Wissensgesellschaft entsprechen kann. Das gilt besonders den Bereichen der Gesetzgebung, der finanziellen Incentives und der Kommunikation und Information.

Der universitäre Diskurs rückt in den Blick einen bestehenden gesellschaftlichen Bedarf an Weiterbildung, den universitäre Akteure selbstsicher und professionell zu decken in der Lage sind. Die wissenschaftliche Weiterbildung erlebt eine organisationale Institutionalisierung. Sie mag bei der jetzigen Lage in den Hochschulen marktbezogene Gestaltungskompetenzen entbehren. Ihre aktiven Akteure setzen nichtsdestominder zuversichtlich darauf, die Verspätungen nachzuholen und Marktmechanismen zu erwerben. Sie machen es sich gleichzeitig zum Ziel, diese Möglichkeit zu ergreifen, um die Weiterbildungsaktivität als Handlungsressource in den Hochschulen zu institutionalisieren. Für sie stellt es eine unter

anderen guten Chancen dar, sich zusätzliche Finanzierungsquellen außerhalb der staatlichen zu erschließen. Hierin gleicht sich die marokkanische Universität an einem internationalen Trend an. (Nicht alle) Lehr- und Forschungsstrukturen der Hochschulen an der UM5r beteiligen sich an Aktivitäten der Weiterbildung zugunsten der professionellen Praxis. Gegenüber organisationalen Nutznießern von Weiterbildungsservices der Universität kommt letztere als eine noch nicht gleichwertige Vertragspartei vor. Neben dem Mangel an bildungspolitischem Support, erschwert es dem öffentlichen universitären Weiterbildungsangebot zusätzlich, nicht selten in der eigenen Hochschule Hinterhalt zu vermissen. Hier geht die Unterstützung der Hochschule selten über die Vergabe von Räumen und Ausstattungen bzw. eine offizielle, wenig effektive Aufnahme als Auftrag der Hochschule hinaus. Das weitet die Aufgabe der aktiven Weiterbildungsakteure der Universität, neben dem Werben für das Weiterbildungsprodukt grundsätzlich eine Sinn-Produktion schon in ihren Hochschulen zu bewirken. Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind zwar eine Kontinuität und Extension von Aufgaben der Universität. Ein vertrautes Konsultationsverhalten gegenüber der Organisation Universität dadurch ist – besonders für die Weiterbildungsexperten der Universität – noch keine etablierte Normalität.

Hin zu einem intelligenten Gestaltungshandeln des Weiterbildungsbereichs

Wenn Weiterbildungsexperten auf bildungspolitische Anerkennung der entwickelten Weiterbildungsangebote setzen, dann signalisieren sie damit, wie sie den Einsatz von Qualitätsmaßnahmen gegenüber dem vormundschaftlichen Ministerium als wichtig erachten. Sie treten gleichzeitig für die Übernahme von Marktstrategien ein, um als Pol der Weiterbildung wahrgenommen zu werden. Für sie ist es ein Trost, Produkte der öffentlichen universitären Weiterbildung an die gleichen Differenzierungsmerkmale der ersten Konkurrenten anzupassen und dass es anfängt, ansatzweise erfüllt zu werden. Qualitätssicherungsmerkmale und Zugänglichkeit zu den Angeboten unterliegen einer Ausbalancierung. Diese gesellschaftlichen Erwartungen gleichen die Hochschulen durch Maßnahmen der Qualitätssicherung aus, die intern entwickelt werden. Marokkanische offizielle Organisationen greifen andernfalls auch zu Diensten (inter-) nationaler bzw. privater Beratungs- und Evaluierungsagenturen zu. Für die Weiterbildung an der UM5r ist es (noch) nicht der Fall.

Flexibilität und Diversität als Handlungsstrategien für den Weiterbildungsbereich zu institutionalisieren, unterliegt der organisationalen Entscheidung. Beide Strategien antworten darauf, inwieweit die Universität es vorsieht und es mit ihrem Verständnis übereinstimmt, standardisierte Betriebsabläufe zu flexibilisieren. Die Erfahrung, auf personalisierte

Bedürfnisse zu antworten, zeigt, dass eine weitere Institutionalisierung erforderlich ist, um beschleunigten Übertragungen von bestehenden Inhalten der Erstausbildung auf die Weiterbildungen auszuweichen. Flexibilität und Diversität erlauben, die Nachfrage- und Adressatenorientierung universitärer Weiterbildungsangebote zu stärken. Zur Flexibilität gehört ein Übergang vom allgemeinen eher übergreifenden Charakter von Qualifikationen des Grundstudium-Bereichs in die Gestaltung von bereichsspezifischen Qualifikationen in der Weiterbildung. Konditionierungen tragen nämlich dem Wesen flexibler Handlungsmodi nicht Rechnung. Flexibilität in der Weiterbildung zu grundlegen, geht über die Anpassung bestehender Inhalte zeitlich, im Format und in den Settings hinaus zur Entwicklung von Formaten außerhalb standardisierter, abschlussbezogener Weiterbildungsvarianten. Zielgruppenbezogen haben Organisationsvarianten von Angeboten Vorrang aufgrund ihrer Akzeptanz und der damit verbundenen multiplen Entwicklungsperspektiven. Durch eine steigende Nachfrage nach berufs begleitenden Formaten und Organisationsvarianten der Weiterbildungsangebote wird die Universität zu einer permanenten Nachfrageorientierung ihrer Angebote veranlasst. Die Geldfrage, die Qualität der Produkte oder ein erfolgreiches Management in Zusammenhang von Flexibilität oder Diversität der Angebote, machen Teil eines zusammenhängenden Handlungsmodus aus. Personal und Strukturen der Hochschule wären noch für die Koordinierung und Etablierung adaptierter Settings durch Lernprozesse zu gewinnen.

Alternative effizientere Verwaltungsmodelle für den Weiterbildungsbereich zu überdenken, wird zur Erfolgsvoraussetzung. Vermeidbare und trotzdem sich wiederholende „*Missgeschicke*“ aus Desinteresse, Vernachlässigung oder Unaufmerksamkeit, hemmen ein erfolgreiches Management der wissenschaftlichen Weiterbildung. Umso einflussreicher wirken sie sich aus zu Anfang von Bildungsangeboten. So nicht gründlich und systematisch beseitigt, werden Fehlgriffe zum Strukturmerkmal. Koordinierungsprobleme fassen einen der meist defekten Dreh- und Angelpunkte öffentlicher Dienste in den sog. Entwicklungsländern konzentriert zusammen. Denn, ist die vertikale Koordinierung gegenüber dem Zentrum weitgehend reichlich gepflegt und im Modus der Hierarchie mindestens gesichert, weist ihre horizontale Dimension, in Form von Verhandlungen, Netzwerken oder Mehrheitsentscheidungen, eher eine Abschottung auf. Defekte (und erst recht fehlende) Koordinierungsmechanismen unterminieren die Bemühungen zur Sicherung und Verbesserung von Qualität im Weiterbildungsbereich. Sie zeichnen Verwaltungen aus als Entitäten in Bedarf an Kompetenz und Effizienz. Dafür gewähren qualifizierte Human Ressourcen der wissenschaftlichen Weiterbildung außer einer hochschulinternen Stabilität eine Sichtbarkeit ihrer Angebote und der Hochschule das Bild einer Organisation mit effizienten Strukturen und planmäßigem Vorgehen. Permanente individuelle und

organisationalen Lern- und Qualifizierungsprozesse sind dabei und bei organisatorischen Unzulänglichkeiten ein fester Bestandteil erfolgreichen Managements.

Zunehmend komplexere Planungsprozesse zeichnen die Suche des Weiterbildungsakteurs nach Möglichkeitsspielräumen für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität aus. Beispiele dafür sind der Ausgleich von strukturell-institutionellen Hürden im Verhältnis zur Aufnahmefähigkeit in Hochschulen durch Angebotsvariation oder von Adaptionsproblemen bestimmter Angebote durch Transposition, Substitution oder Revision. Bei der Notwendigkeit, sich am Spezialisierungssegment des eigenen Hochschultyps zu halten, wird eher die vertikale als die horizontale Dimension der Variation im Weiterbildungsangebot angesprochen. Mit der Strategie der Segmentierung gibt die Hochschule keinem Druck nach. Denn sie dehnt ihr Angebotsspektrum nach Bedarf (und erlaubtem Spielraum) aus. Professionalität bewirkt durch die Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Ausweitung auf Aufgabenfelder in Management, Beratung und Marketing neben den Aufgaben in enger Verbindung mit dem Lehr- und Lernbereich. Es entspricht dem Prinzip klarer Aufgaben bzw. Aufgabenteilungen, dass plurale Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder im Weiterbildungsbereich durch verschiedene Akteurs-Gruppen übernommen werden, um Überbelastungen einzelner Akteure auszuweichen (vgl. Maschwitz/Borens 2020, S. 530). Die Gewichtung eines Aufgabenfeldes gegenüber anderen unterliegt dem Ermessen der Akteur_innen und ist ein situativ zu bestimmendes Verhältnis.

Lange Zeit nutzten die Akteure der öffentlichen Universitäten das freie Feld, um ihre wissenschaftlichen Bildungsangebote ohne ernsthaften Wettbewerb anzubieten. Für dieses Renommee hat besonders das Bildungsangebot des Grundstudiums gesorgt. Es gilt insbesondere für Hochschulmitglieder in Bildungen auf spitzen Wissenschafts- und Technologie-Gebieten. Der Übergang nun zum erklärten liberalen Modell und die immer an Boden gewinnende Etablierung privater Konkurrenten (Universitäten) einerseits und der Eintritt des universitären Akteurs als Organisation auf dem Weiterbildungsmarkt andererseits, bedeuten eher eine Wende für den universitären Weiterbildungsakteur öffentlicher Hochschulen. Eine Berufung auf die Reputation der Hochschule wird zum Ersatzkriterium bei der Diskussion über Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Röbken 2007, S. 14).

Zur Verfügung stehende materielle und humane Ressourcen oder kulturelle wie z.B. die Fähigkeit der Hochschule, Diplome zu erstellen, sind selten frei von gesellschaftlichen Erwartungen. Aktive Weiterbildungsakteure sollen sich mit diesem Druck abfinden, die bestehenden Vermögen (an) der Universität zu noch besserer Zubereitung zu optimieren. Gestaltungsspielräume zu nutzen, um auch über den lokalen Kontext hinaus performieren zu können, prägt nicht nur die Tätigkeit im Lehr- und Forschungsbereich. Eine Zusammenarbeit

auf nationaler, regionaler und erst recht internationaler Ebene im Weiterbildungsbereich eröffnet aktiven und kompetenten Weiterbildungsakteuren die Möglichkeit, im Zusammenhang von Kooperationen die eigenen Erfahrungen der Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen und in vernetzte Strukturen ihr Wissen zu übertragen. Durch ihre Weiterbildungspolitik eröffnet sich die Hochschule wichtige Bewährungs- und Sichtbarkeitschancen. Die Lehrenden in der Weiterbildung an der Universität sind aktive Akteure dieser Vernetzungsstrategie.

Ansätze eines Modells zur professionellen Profilierung bieten ein einheitliches Bild über die Weiterbildungsleistung an der UM5r entsprechend variierender Dimensionen. Jeweils behandeln sie eine Facette, durch die die Leistungsfähigkeit erhöht werden soll. In ihren Schilderungen rücken die Weiterbildungsexperten eine erlebte Dynamik in den Blick: Dabei bieten sie eine Bestandsaufnahme dar, gehen auf bereits vollzogene Entwicklungen ein und weisen auf weitere in der Zukunft hin.

Der Ansatz einer Angebotsorientierung aus der Position eines starken universitären Weiterbildungsakteurs charakterisiert sich durch eine kritische Haltung gegenüber einer passiven Angebotslogik. Außer dass die wissenschaftliche Weiterbildung als offizieller Auftrag kodifiziert ist, wird eine eindeutige und strategische Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt noch nicht zur Normalität. Ihr Wissen und Expertise stellen engagierte Weiterbildungsakteure der Universität der Gemeinschaft zur Verfügung, indem sie marktbezogen handeln und ihre Dienstangebote auf neue Felder erstrecken. Dozent_innen für die wissenschaftliche Weiterbildung unter den Hochschullehrenden zu gewinnen und das Weiterbildungsangebot von seinem Dasein in Hochschule und Umfeld vollen Nutzen ziehen zu lassen, erweisen sich als Herausforderung. Dieser Ansatz unterscheidet sich deshalb durch seine hohe Mobilisierungskraft. Er markiert ein Modell, das eine klare Unterscheidung zwischen Privatisierung und Markteinführung der wissenschaftlichen Weiterbildung auszeichnet. Es ragt die Suche nach Flexibilisierung der Arbeitsmechanismen, mehr Öffnung auf ein diverses Organisationsfeld bzw. eine Passung des öffentlichen Weiterbildungsprodukts auf dem Weiterbildungsmarkt heraus. Für diesen Ansatz sollte die Kooperation mit Akteuren des Ökosystems auf Grundlage von Verhandlungen gleichwertiger Partner an Fairness nicht bedürfen.

Den Ansatz einer besonders gegenüber der staatlichen Autorität ausgehandelten Position der wissenschaftlichen Weiterbildung erklären meistens eine beschränkte strukturelle Aufnahmefähigkeit der Hochschulen, die Erwartung, dass die Institutionalisierung weiterer Handlungsspielräume für die Weiterbildung bildungspolitisch unterstützt wird und eine Unterordnung des Weiterbildungsangebots dem standardisierten der Erstausbildung. Parallel dazu sollten standardisierte Curricula eher auf Anwendungen in verschiedenen

Organisationstypen und Berufskontexten befähigen. Mit der Standardisierung von Weiterbildungsangeboten in Anlehnung an zentralen Verwaltungsverfahren wird eine zusätzliche Option zur Sichtbarkeit und Qualität von Weiterbildungen erstrebt. Obwohl sie akzentuiert werden, schließen Standardisierungen, diesem Ansatz nach, nicht die Eröffnung marktrelevanter Nischen oder die Bedienung personalisierter Angebote aus.

Der Ansatz zur Aufwertung (Valorisierung) des Tätigkeitsbereichs „wissenschaftliche Weiterbildung“ spiegelt die Forderung wider, dass die Entwicklungsprozesse in Konzeption, Planung und Organisation anerkannt, unterstützt und institutionalisiert werden sollten. Die öffentliche universitäre Weiterbildung trägt, laut dieser Auffassung nämlich, zur Qualifizierung des nationalen Bildungsangebots bei. Es entspricht einer internationalen Ausrichtung, dass für diesen Ansatz zentrale Dach-Organisationen zur Regulierung von Weiterbildung in Co-Konstruktion präferiert werden (Walber/Meyer 2020, S. 165).

Bedarfe an Reorganisation, an Strategie, an Kooperation in der Weiterbildung heben aktive Weiterbildungsakteure der Universität hervor, um Praktiken von Absprache und Co-Konstruktion hochschulintern und bildungspolitisch zu institutionalisieren. Laut diesem Ansatz stellen Co-Konstruktion und Mutualisierung des Weiterbildungsbereichs auf der öffentlichen Hochschule eine unter anderen Erfolgsoptionen bzw. eine Legitimation auf dem marokkanischen Weiterbildungsmarkt dar. Es stimmt mit diesem Anspruch überein, einerseits Akteure der professionellen Praxis im Planungs- und Gestaltungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung zu integrieren und andererseits auf den professionellen Hintergrund bei den Adressaten aufzusetzen.

Die Co-Konstruktion und das Engagement von Lernprozessen zu professioneller Profilierung des Weiterbildungsangebots an der Universität stellen zwei zentrale Erwartungen dar. Sie werden einvernehmlich entweder ausdrücklich verlangt oder implizit thematisiert, besonders aber problematisiert. Aus einer organisationstheoretisch motivierten Perspektive haben – für die Weiterbildungs-beteiligten Lehrenden der UM5r – Entscheidungsfindungen nicht nur im ausschließlichen Modus der Hierarchie zu erfolgen. Bei der Gewichtung der staatlichen Regulierung, der damit einhergehenden Hierarchie, der lückenhaften Konkurrenzfähigkeit des öffentlichen Weiterbildungsakteurs und der fehlenden Unterstützung der akademischen Selbstregulierung wird die wissenschaftliche Weiterbildung dazu gebracht, Produkte hervorzubringen, die weder den individuellen Professionalisierungs- noch den organisationalen Institutionalisierungserwartungen gerecht werden. Ansätze eines Modells zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r decken auf, wie die innere Entfaltung und äußere Bewährung des universitären Weiterbildungsangebots davon abhängen, wie ihre Akteure die vorhandenen Ressourcen der Universität optimal einsetzen, von Entwicklungstendenzen im Weiterbildungsbereich

lernen und sie als etablierte Praktiken an der Universität zu verankern, d.h. zu normalisieren trachten.

Die vorigen Ausführungen haben zum Teil aufgezeigt, wie Weiterbildungsakteure der UM5r sich durch Kompetenzen auszeichnen mit relevanten Professionalisierungsgraden. Es liegt am Professionalisierungsprozess selber, dass er ein Werden ist und deshalb es dem Wesen von Prozessen zuwiderläuft, ihnen Grenzen zu setzen. Besonders Vergleiche zu anderen professionellen Anbietern machen darauf aufmerksam, wie die eigene Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung an ständiger Reflexion über das Hervorbringen qualitativer Leistung bedarf. Mit dem zunehmenden Interesse an strategischen Aufgaben der Weiterbildung im öffentlichen universitären Raum gewinnt ihre organisationale Institutionalisierung auch an Bedeutung und Verbreitung.

Weiterbildung als Kontext zum Aufbau der Handlungskompetenz

Die Weiterbildung ist in ihrer Quintessenz ein Vermittlungsverfahren in einem Lernprozess in der Zeit situiert. Meist passiert es in einem institutionellen Zusammenhang, wie es der Fall ist mit der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r. Eine Adressatenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sondert es, Ansprüche bzw. Erwartungen diverser Zielgruppen zu bedienen und diese von der Zweckdienlichkeit von Angeboten und Formaten der universitären Weiterbildung (Studiengängen, Programmen, Veranstaltungen, Aktivitäten) zu überzeugen. Besonders der Kontakt mit erfahrenen Professionellen bietet für den wissenschaftlichen Gehalt der Weiterbildung mehr Bewährungschancen als mit Absolventen ohne beruflichen Hintergrund. Praktiken zur Ausdifferenzierung von Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung und Berücksichtigung deren Andersartigkeit blicken mehr auf persönliche Initiativen und Erfahrungen als auf marktbezogene Strategien und systematische Instrumente zur Erhebung der realen Bedarfe zurück. Die Neuorientierung unterscheidet eine zwar wissensbasierte, jedoch auch an den Markt-Erwartungen ausgerichtete didaktische Handlung. Die Assimilation von innovativen Technologien im Lehrbereich, blendet Methoden zum Fördern kritischen Denkens bzw. selbstgesteuerter Qualifizierungsinitiativen bei den Lernenden nicht aus. Sie bedeutet, tradierte und neue didaktische Ansätze einzubeziehen. Und da gilt der Übergang Lehrenden und Lernenden gleichwertig. Technologisch gestützte Innovationen in den Lehrmethoden schließen nicht nähere professionelle Begleitungen in besonderen Lehr- und Lernsituationen aus. Die Expertise trägt zur Stärkung des Vertrauensverhältnisses zwischen Berater_innen und Ratsuchenden. Learning by Doing, Bildungen mit Fallbeispielen, Videos, (Lern-) Spiele oder partizipative Pädagogik signalisieren praxisorientierte Ansätze, die die Verantwortung der

Beteiligten akzentuieren. Sie machen von der wissenschaftlichen Weiterbildung einen dynamischen Interaktionsraum zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Vermittlungsverfahren findet nicht einseitig statt, da er an der Befriedigung wissenschaftlicher und der Berücksichtigung professioneller Anforderungen ausgerichtet ist. Nicht selten wird erst die persönliche Erfahrung zum Anlass, über die Andersartigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung bewusst zu werden und die eigene Handlung konsequent zu justieren. Zur Berücksichtigung der Besonderheit der Zielgruppenorientierung gehört die Beachtung sozialer und Setting-bezogener Erwartungen. Neue Lernkulturen machen sich hier gültig. Das erlauben Methoden von arbeits- bzw. projektbasiertem Lernen, Bildung von Learn-Communities und Foren, gemischtes oder sogar informelles Lernen. Auch intensive Begleitprozesse haben hier ihren Platz. Trotz Modernisierungstrends sind besondere Lehr- / Lern-Stationen am „traditionellen“ (Lehrender-zentrierten) Vermittlungsmodell orientiert. Wissenschaftliche Begleitung mit Fokus auf der Verantwortung der Teilnehmer selber, bringt es auch mit sich, dass Lehrende mit dem/der Lernenden für überdurchschnittlich lange Zeit da sein müssen.

Die Heterogenität der Gruppen zählt in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zu den klassischen Befunden. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung bzw. lebenslangen Lernens ist sie unter anderem auf die Verschiedenheit der Beteiligungsgründe zurückzuführen (Wolter/Banscherus 2016, S. 70). Sie bringt eine Verschiedenartigkeit der Niveaus mit sich und soll deshalb auf der didaktischen Ebene Beachtung finden. Bei einem bestehenden Bedarf an theoretischer Auseinandersetzung mit der Hochschuldidaktik stellt die hochschulische Weiterbildung keine Ausnahme dar (Baumhauer 2020, S. 186). Der Einsatz von Binnendifferenzierung wird in der Weiterbildung weniger im kurativen Sinne intendiert. Vielmehr wird er in dem einer Inwertsetzung gegenüber Personen (-gruppen) gedacht, auf die universitäre Weiterbildungsakteur_innen setzen, indem sie ihren Adressaten zur Aktualisierung ihres Wissens bzw. ihrer Erfahrungen verhelfen. Diese werden zu Mitgestaltern und der Lehr- und Lernprozess zum verhandelten Akt. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung situativ ausgeprägt. Da haben interaktive Lehr- und Lernmethoden Vorrang. Lernende werden hier als eingeübte Adressat_innen in ihren jeweiligen Spezialitäten angesehen. Das macht sie zu aktiven Mitgestaltern_innen vom Lehr- und Lernprozess. Zu diesem Kontext eignen sich besonders Praxisfällen, Fallanalysen oder Arbeits- und Projektbasierte Lehr- und Lernansätze.

An einer Verfügung des Lehrpersonals über verschiedene Dispositionen einerseits und Zielgerichtetheit und Methodenvielfalt in praktischen Situationen andererseits wird erwartet, dass sie den Kompetenzzuwachs der Lernenden fördern. Sie tragen zur Identifizierung der Lernenden mit dem angebotenen Lernstoff gleich wie mit dem inszenierten Kontext bei.

Wissens- und Kompetenz-Transfer in und für beide Seiten, die wissenschaftliche und die praxisbezogene, stellt einen gemeinsamen Nenner bei verschiedenen methodischen Ansätzen dar. Aufgrund ihrer professionellen Erfahrungen werden die Lernenden im Lehr- und Lernprozess als aktive Akteure aufgefasst. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird zum erfolgreichen Interaktionsraum mit der Begünstigung lernförderlicher und partizipationsfreundlicher Kontexte. Es ist eher üblich, dass universitäre Akteure Details bei Setting-Fragen übersehen und darüber wenig sprechen. Dass es sich durch und durch zu verändern anfängt, ist auf mehrere Gründe zurückzuführen. Es mag ebenfalls als Effekt der äußeren Konkurrenz angesehen werden. In Zusammenhang mit didaktischer Praxis auf der Ebene öffentlicher Hochschulen ist es andererseits auch innovativ, dass die Sensibilisierung zu bzw. Teilnahme an Reflexions- und Praxisstrukturen zur Verbesserung der didaktischen Gestaltung auf Hochschulebene institutionell sich allmählich einbürgert.

Anforderungen an flexibilisierten Settings machen zufriedenstellende Vereinbarungen über Zeit, Volumen und nicht zuletzt auch über Szenarien der Lehr- Lernveranstaltungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung kein leichtes Unterfangen. Zum Zwang niedriger Teilnehmerzahlen fügt sich nicht selten eine Mobilisierung hinzu, um eine hochschulinterne Einwilligung zu gewinnen. Verfügbarkeit über (angepasste) Räume oder Vorhandensein von genug (qualifiziertem) Personal in Verwaltung und Lehre stellen keine ideale Realität dar. Sie weisen aber kontinuierliche Verbesserungen auf. Praktiken des Follow-Up oder Impact-Studien begleiten die Weiterbildungsaktivität an der UM5r in beschränktem, vor allem aber sporadischem und individuellem Maße. Das niedrige Institutionalisierungsniveau von Qualitätssicherungs-Maßnahmen gleichen engagierte Weiterbildungsakteure dadurch aus, die Nachfragerseite schon in der Konzeptionsphase von Angeboten zu integrieren, um die Zweckdienlichkeit der Angebote zu erhöhen. Die Aufmerksamkeit der Hochschule darauf erlaubt der Nachfragerseite, ihre Ansprüche und Erwartungen an den Angeboten geltend zu machen.

Zukunftsausgerichtete Leistungs- und Wirkungserwartungen

Mit ihren abschließenden Visionen heben die interviewten Weiterbildungsexperten der UM5r Entwicklungsdimensionen hervor, entlang denen die wissenschaftliche Weiterbildung sich und die Hochschule profiliert. Einerseits rücken ihre Fragestellungen in den Blick Prämissen, die den Institutionalisierungsprozess beeinflussen. Ihre Darstellungen öffnen andererseits auf Tätigkeits- und Themenfelder mit hoher Professionalisierungswirkung, wodurch der Professionalisierungsprozess einen relevanten Schub erfährt. Im Zentrum des Interesses liegen damit die Rahmenbedingungen der Weiterbildung, da sie die Frage individuellen und

organisationalen Engagements hervorrufen. Diese Sinnfragen öffnen auf gangbare Lösungen für ein erfolgreiches Implementieren der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Klarheit dieses Hintergrunds verleiht den engagierten Weiterbildungsexperten mehr Überzeugung und veranlasst sie dazu auch, Überzeugungsarbeit gegenüber potentiellen engagierten Kolleg_innen beizusteuern. Eine Performanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Mangel an nachhaltiger Dynamik sowohl im Engagement der universitären Akteure als auch in den etablierten Strukturen bringt zwangsläufig Dienstleistungen niedriger Qualität hervor. Diese sind einerseits der Ausdruck einer Institutionalisierung mit schwacher Auswirkung auf das Profilbild der Einrichtung. Sie haben andererseits eine Verzögerungswirkung auf die Professionalisierung der Akteure. Eine Reflexion über Perspektiven steht desto konsequenter in Harmonie mit den Erwartungen der universitären Akteure, je an diversen reichen persönlichen Erfahrungen ihre Praxen anknüpfen. Konzeptionen zum Ermöglichen und Erleichtern von Lernen werden hier zentral thematisiert.

Zukunftsausgerichtete Leistungs- und Wirkungserwartungen übersetzen nicht nur eine erlebte Lebendigkeit, sondern auch Perspektiven einer professionellen Profilierung des Weiterbildungsangebots der Universität. Erworbenes und erst zu Erwerbendem, zeichnet eine Progression aus. An kreativen Durchbrüchen fehlt es auch nicht in den Erfahrungen einzelner Weiterbildungsakteure in den schwierigen Phasen der institutionellen und organisationalen Verankerung des Weiterbildungsangebots. Gleich wie dieser Schwung der Weiterbildungsaktivität Perspektiven zur weiteren Entfaltung eröffnet, ermöglicht er es den Weiterbildungsakteuren, die Hand auf wichtige, denn einflussreiche, Hürden zu legen. Diesen letzteren kommt die Eigenschaft zu als Lessons Learned, da sie für die Professionalisierungspraxis Reflexionsmöglichkeiten bereiten. Lessons learned sind Schlussfolgerungen im Anschluss an lehrreichen Erfahrungen der Weiterbildungsexperten der Universität, nämlich mit strukturellen, managementbezogenen, kulturellen und wirtschaftlichen Hürden. Sie kommen als Teil des Professionalisierungsprozesses vor, da sie sowohl reflexive und präventive Fähigkeiten der Weiterbildungsakteure anregen als auch ihre Suggestionskraft weiter entfalten. Engagement (noch wird darüber gesprochen) und Performanz in der Weiterbildung weisen Professionalität auf im Verhältnis zur Durchsetzungsfähigkeit ihrer Akteure in den jeweiligen Arbeitskontexten.

Positionierungsstrategien einerseits und Dynamiken und Perspektiven andererseits beziehen sich zur professionellen Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ein komplexes Verhältnis, das Verankerung, Normalisierung und Vervollständigung eines Entwicklungs- und Implementierungsprozesses professioneller Weiterbildungspraktiken erzielt. Erfolgreiches nachhaltiges Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewährleistet auch die Zuversicht des engagierten Weiterbildungsakteurs, dass

Kontingenzen kein Störfaktor darstellen, um eine kompakte Entwicklung in der Zeit durchzublicken und den eigenen Beitrag weiter zu verbessern, solange die Handlung essenziell nicht angebrochen wird. Lernprozesse ergänzen nun Reflexionsprozesse. Eine effiziente organisationale Institutionalisierung beider Prozesse wird zum Strukturmerkmal professioneller Profilierung des Weiterbildungsauftrags an der Universität. Über den Erwerb einer situativen Kompetenz erfolgt es den Weiterbildungsakteuren, Mechanismen eines Übergangsmagements zu integrieren und für professionell profilierte Handlungskompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung weite Perspektiven für die Zukunft zu eröffnen. Dynamiken und Hürden zu kontrastieren, gibt im Endeffekt Aufschluss über die (pluralen) Erwartungen an der Etablierung marktorientierter Handlungsstrategien in der öffentlichen Universität. Für Professionalisierungsbemühungen deckt es auf, welche Erwartungshorizonte für eine professionelle Weiterbildungshandlung erschlossen werden können. Unzulänglichkeiten im Akteur- und im Aufgabenfelder-bezogenen Rahmen lassen sich durch die engagierten Lern- und Reflexionsprozess sicher nicht in Gänze ausmachen. Sie erlauben jedoch auf Bewältigungsmöglichkeiten zu eröffnen, solange es im technisch-bezogenen Rahmen vorgesehen *und* eingewilligt wird.

Die Kommunikationspolitik der Hochschule im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt weit hinter den Erwartungen ihrer Akteure. Gleich wie für die Qualifizierung der Human Ressourcen in Management- und Verwaltungsbereichen setzen Universität und Hochschulen begrenzte Investitionsausgaben ein für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Kommunikationskanäle wie Internetpräsenz oder Erstellung von Informationsmaterial entbehren der systematischen Pflege. Mit der zentralen Stelle an der Universität beschränkt sich die Beziehung grundsätzlich auf die Erstellung von Abschlüssen und die Weiterleitung von Informationen. Da die Kommunikationspolitik im Bereich Weiterbildung hauptsächlich von Einzelindividuen verantwortet wird, spiegelt es sich wider auf die Qualität des Marktzugangs des öffentlichen Weiterbildungsprodukts. Weder können die investierten Mittel konkurrenzfähig sein, noch identifizieren sich damit die Lehrenden in der Weiterbildung. Schon auf der internen Ebene verursacht eine defekte Kommunikationspolitik Nichtkommunikation, Demotivation, Verschwendung, und Nicht-Nützlichkeit. Ein Minimum an Kommunikation über Problemsituationen oder das Verschweigen von Verstößen und Dysfunktionen – so nicht organisational *und* institutionell behandelt – unterminiert die Koordination und ist hinter Kommunikationsstörungen, die die personale, die Management- und die Human-Relations-Ebene affektieren. Mit Nicht-Koordinierung werden andere Anomalien mit schwerwiegenden Konsequenzen verbunden wie Überbelastung, Überbordung, Demotivation des Personals oder gar Schließungen von Weiterbildungen. Sie werden nur noch betont, wenn Weiterbildungsverantwortlichen in den Hochschulen machtlosen Strukturen mit weniger Zugriffsmöglichkeit auf der Planungs- und

Entscheidungsebene bzw. scheinbaren Delegierungen gegenüberstehen. Denn damit fußen Akteure der Weiterbildung an der Universität auf Entscheidungen, die, abgesehen von ihrem Relevanzgefälle, randständig bleiben, da sie nicht zur gezielten Ansprechstelle gelangen können oder überhört werden. Damit unterminiert auch Zurückweisung von Verantwortung eine organisational institutionalisierte Verantwortungsübernahme und stellt komplexe Dysfunktionen her. Sie wird durch einfluss- und machtlose Kontrollstrukturen bewirkt und löst atypische Verhaltensmuster in der Organisation wie Handlungsvermeidung, Resignation oder Flucht aus. Sie untergräbt das Vertrauen gegenüber internen Beschlüssen. Vermeidungsverhalten signalisieren eine niedrige Risikobereitschaft, Angst vor Vorwürfen und Gesichtsverlust oder die Befürchtung vor Neuheiten und Übergängen, die etablierte Strukturen und Männer perturbieren.

Auf der finanziellen Ebene erschweren Kostendeckung einerseits und eine fehlende Flexibilität mit den Prozentsätzen bei der Verfügung über Einnahmen der Weiterbildung andererseits den Weiterbildungsakteuren sowohl nachhaltigkeitsorientiert zu wirken als auch rational mit den Einnahmen umzugehen im Verhältnis zu den institutionellen Erwartungen an diesen Erträgen. Kostenersparnisse wirken sich kontraproduktiv aus und führen zum Hervorbringen von Services zu niedriger Qualität. Die staatliche Politik für die Preisbestimmung in der wissenschaftlichen Weiterbildung darf vorsichtig als kontrollierte Liberalisierung bezeichnet werden. Die Universität selber begnügt sich – bei ihrem staatlich bestimmten Anteil – damit, allgemeine Prinzipien zu formulieren (Geschäftsordnung 2015, § 17-20). Deshalb unterliegt die Preis-Bestimmung in selbst der einen Hochschuleinrichtung keiner einheitlichen Referenz. Probleme der Finanzierung versuchen deshalb die Hochschulen – in ihrem Befugnis-Bereich – durch intelligente Lösungen situativ zu bewältigen. Mehr Flexibilität mit den Prozentsätzen bei der Verfügung über die Einnahmen der Weiterbildung soll Hochschulen Spielräume genießen lassen, Vergleichbarkeit zu Praktiken von anderen Anbietern ermöglichen und es verhindern, durch die eigenen Regelungen selber gefesselt zu werden.

Öffentliche Hochschulen als Anlaufstelle und Beratungszentrum für die professionelle Praxis und zum vertrauten Weiterbildungsort für bildungsferne Gruppen ist noch kein Erlebnis.³⁹ Selbst bei Erwähnen von Weiterbildungsstrukturen der Hochschule sieht sich die / der in der Weiterbildung Tätige über sich selbst sprechen. Den Weiterbildungsprofessionellen der

39. Für das Jahr 2016/7 konstatiert der Rechnungshof, dass die öffentliche Universität mit einer Quote von (11,07%) der Weiterbildungen im Non-Degree-Bereich nationalweit im Vergleich zu den Konkurrierenden schwach abschneidet. Er schlussfolgert damit die schwache Integration der Universität in ihrem Ökosystem. Der Bericht ist zum gleichen Schluss gekommen, als er zwischen dem Mangel an professioneller Marktforschung und den enttäuschenden Ergebnissen mit Schließungen (34,25%) und Nicht-Weiterführung akkreditierter Bildungen (15,53%) eine konsequente Beziehung erstellt (Cour des Comptes 2018b, S. 6f).

Universität wird klar, dass sie die eigenen Gestalter_innen ihres Professionalisierungsprozesses sind. Eine Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren des Universitätsumfelds im Rahmen der Weiterbildung beschränkt sich auf die Vorstufe der Angebotsentwicklung. Programmplanungen finden eher auf individueller als auf System-Ebene statt. Auch spiegeln interuniversitäre und internationale Beziehungen begrenzte Facetten der Zusammenarbeit auf dem Weiterbildungsbereich wider. Sie schränken sich auf materielle Unterstützung oder Dozentenbesuche ein.

Die experten Weiterbildungsakteure der Universität sehen es als Teil der Qualitätssicherung an, ein systematisches Übergangsmanagement einzuführen und zu gestalten. Qualitätssicherung motiviert eine Nachfrageorientierung. Diese selber wird zum Anlass zur Professionalisierung der Weiterbildungsaktivität. Zwischen beiden Prozessen stellen die Tätigen in der Weiterbildung eine reziproke Bedingtheit her. Sie geben sich mit den internen Qualitätsstandards wenig zufrieden aufgrund ihres allgemeinen Charakters. Durch permanente Anpassungen an den Marktbedingungen erzielen sie, nachgefragte Produkte in Übereinstimmung mit den erwarteten Qualitätsanforderungen hervorzubringen. Obwohl Bemühungen nicht zum Erliegen kommen, weisen die hauptsächlich individuell verantworteten Mittel in den Aufgabenfeldern Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Marktanalyse und -beobachtung oder Informationsbeschaffung beachtliche Lücken und damit Förderbedarf auf. Qualitätsmanagement der wissenschaftlichen Weiterbildung ist nicht Sache der Hochschuleinrichtung alleine. Von der rein individuellen Eigeninitiative, über die Teamverantwortung zur organisationalen Institutionalisierung von Qualitätsmanagement der Weiterbildung kann eine langsame, obwohl nicht in allen Hochschulen gleichwertig erlebte Wendung nachgezeichnet werden. Der Institutionalisierungsprozess im Management der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r ändert – bis jetzt – wenig an der Realität ihrer Gebundenheit an individuellen Initiativen und Verantwortungsübernahmen. Bildungsformate der Weiterbildung auf Anfrage gehören dem Non-Degree-Bereich. Sie erlauben der Hochschule, mehr und gezieltere Interaktion mit ihrem Organisationsfeld zu unternehmen. Durch eine breite Palette von Vorschlägen stellen sie mit der Dauer eine Ergänzung des abschlussbezogenen Angebots dar. Nachfrager sind nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen, besonders Unternehmen. Dafür bieten berufsbegleitende Studienangebote berufstätigen Personen (-gruppen) Studienmöglichkeiten in angepasster Zeit an. Mit beiden Formaten etabliert sich ein Nachfrage- bzw. Markt-orientiertes Handlungsmodus in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit mehr Zugriffsmöglichkeiten auf die Zielgruppen. Erwerb und Einsatz von Marktstrategien durch Formulierung von klaren Zielsetzungen, durch eine gründliche Marktbeobachtung und -analyse oder durch Bedarfsweckung und Werbung, kennzeichnen einen bewussten Implementierungsprozess, um gezielt marktbezogen zu

handeln. Es gehört dazu ebenfalls eine generelle Mobilisierung, die Hoffnung, Glauben und Risikobereitschaft vermischt.

Das Angebotsvolumen der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r fällt durch seine Disparitäten unter den Hochschulen auf. Bei Entwicklungstendenzen der Abschlüsse, der Teilnehmerquoten und der Einnahmen bilanzieren Weiterbildungsakteure der Universität ihre Erfahrungen eher positiv. Sie werten auch bescheidene Einnahmen auf und sehen vor, diese Errungenschaften zukünftig zu sichern. Der Tendenz zur Stärkung dieser Entwicklungen wirken strukturelle Aufnahmefähigkeiten und Mangel an Personal bzw. Übermaß an beruflichen Belastungen entgegen. Obwohl mit verschiedenen Opfern verbunden, sind Erfahrungen mit hohem Entwicklungsvermögen in der wissenschaftlichen Weiterbildung jene, die mit der Aneignung neuer Lernkulturen, mit der Integration des Organisationsfelds in der Gestaltung (Programmplanung) der Lernprozesse, mit Digitalisierung oder mit der Erhöhung von Chancen zur Bedienung regionaler Zielgruppen und Bedürfnisse verbunden sind.

Die organisationale Variante der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ein zukunftsorientiertes Segment aufgrund der damit verbundenen Ertragsmöglichkeiten. Noch können sich hier Weiterbildungsakteure öffentlicher Hochschulen schwer durchsetzen und zielgerichtet in Stellen mit richtigen Deals eindringen. Sie haben im Organisationsfeld mit relevanten Widerständen, manchmal unbegründeten Vorurteilen oder unerwarteten Enttäuschungen zu rechnen und gleichzeitig Ausdauer und Überzeugungskraft zu erweisen. Die organisationale Weiterbildungsvariante gewährt der Professionalisierungserwartung des Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung relevante Umsetzungsmöglichkeiten. Und da setzen sich die Tätigen in der Weiterbildung mit dem Bereich Qualitätssicherung am nächsten auseinander. Die Entwicklung dieses Handlungssegments ist hauptsächlich den Vernetzungen und Kontakten einzelner Dozent_innen zu verdanken. Wenn eine Einstellung darauf zur organisationalen Entscheidung wird, dann stellt es gegenüber der Ausrichtung nur an Individuen eher eine Gewichtung dar als eine totale Abwendung von der individuellen Angebotsvariante.

Erfolg in der Kooperation zwischen Universität und Praxiswelt im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist hauptsächlich wissens-, kenntnis- und reflexionsorientiert. Als institutionalisierter anerkannter Zusammenarbeitsraum stellt sie eine Möglichkeit dar, Bedürfnisse der Praxis professionell und systematisch zu decken. Ihrem Dienst der näheren Gemeinschaft gemäß, zeichnet sich die wissenschaftliche Weiterbildung sowohl durch Autonomie als auch durch Komplementarität gegenüber zentralen Entscheidungen aus. Durch die Ermöglichung unmittelbar formulierter Bedürfnisse weist sie ihre synergetische Fähigkeit auf zur Schaffung eines normalisierten Vertrauensverhältnisses

zwischen Universität und ihrem Umfeld. Hier werden hochschulinterne und interuniversitäre Kooperationen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Instrument zur Konstruktion von und Teilnahme an Kooperationsnetzen. Besonders in auf Employability- und Effizienzsteigerung angewiesenen Kontexten wie der marokkanische, erweist sich die wissenschaftliche Weiterbildung als praktischer Annäherungs- und Kommunikationsraum. Die Universität hat alles Interesse daran, diese Räume des Verständnisses bzw. der Zusammenarbeit der Stakeholder nicht nur mitaufzubauen, sondern bei Bedarf selber dazu anzuregen (vgl. Schulze 2020, S. 156). Universitäre Weiterbildungsexperten übertreiben nicht, die wissenschaftliche Weiterbildung als Überlebensfrage für die öffentliche Universität zu betrachten. In ihrer Rolle als involvierte Fachexpert_innen bereiten sie diesen Strukturen den Weg. Sie bedienen sich dazu auch strategischen Orientierungsmustern globaler Prägung. Vor dem Hintergrund einer – schon während der Studienzeit – gebildeten Corporate Identity bei den Alumni besteht eine Hilfe ihrerseits darin, reale Bedürfnisse der professionellen beruflichen Welt in die Weiterbildungsangebote der Hochschule zu überbringen. An aktiveren Teilnahmen der Alumni kann auch erwartet werden, den Praxisbezug und die Praxisorientierung des Weiterbildungsangebots der Hochschule zu steigern. Sie werden zum relevanten Mitgestalter für einen beidseitigen Wissenstransfer in beide Richtungen.

Aktive Lehrenden in der Weiterbildung an der UM5r greifen die rege Entwicklung der Weiterbildung aus der lokalen Perspektive in den jeweiligen Hochschulen auf. Dabei wird aber auch ersichtlich, wie ihre Rede an Allgemeinheit gewinnt, da sie die Organisations- und schlechthin die bildungspolitische Makroebene erfasst. Durch nun die institutionalisierten (Forschungs- und) Weiterbildungseinnahmen führt die staatliche Autorität ein (Steuerungs-) Instrument zur Marktorientierung öffentlicher Hochschulen ein. Diesen Letzteren steht nun die Wahloption offen zwischen einer auferlegten Stagnation (Rückgang) der staatlichen Dotierung und einer erwarteten (kontrollierten) Autonomie durch Erträge der Weiterbildung (und der Forschung). Ein Übergangmanagement zum neuen Verselbständigungsmodus baut zwar auf das Engagement des universitären Akteurs und auf seine Performanz in der Weiterbildung (und in der Vermarktung von Forschungsergebnissen) zugunsten der Organisation. Erfolgserlebnisse sind *„aber ziemlich noch langsam“*.

Rekapitulation und Grenzen einer Übertragbarkeit

Um den Profilierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung an der marokkanischen Universität nachvollziehen zu können, sollen im Folgenden in der Analyse hervorgehobene Aspekte (in den Textkasten), Entwicklungstendenzen gleich wie Grenzen und Möglichkeiten

der Übertragbarkeit anderer Weiterbildungsmodelle auf das der UM5r zusammenfassend hervorgehoben werden.

Es besteht ein Bewusstsein über die Bedeutung des Engagements in die Weiterbildung zugunsten der Universität seitens der (in dieser Studie befragten) universitären Akteure. Neben diesem Engagement legen sie gleichzeitig Alternativen zur Verwaltung der Weiterbildung nahe. Die Bewältigung von Gestaltungsfähigkeiten im Hinblick auf die Erwartungen eines anspruchsvollen Weiterbildungsmarkts hängt zusammen mit dem Erschließen neuer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder im Modus der Nachfrageorientierung. Weiterbildungsprodukte der Universität fordert nicht nur eine externe (unausgewogene) Konkurrenz heraus – nämlich zugunsten eines politisch unterstützten Anbieters. Sie unterliegen einer hochschulinternen Resistenz gleich wie organisationalen Kontingenzen, die von der Weiterbildung einen randständigen und damit einen unstabilen Auftrag machen.

Im neuen Institutionalierungsrahmen der universitären Weiterbildung als Auftrag (Mission) öffentlicher Universitäten, entdecken letztere die Weiterbildung als Möglichkeit zur Ressourcen-diversifizierung und zur Vernetzung in deren Umfeld. Ihre Weiterbildungsangebote zeichnet deshalb zunehmend auch eine Marktorientierung aus. Damit stärkt sich eigentlich ihre Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und auf die Bedeutung der Begleitung von Innovationsförderung. Hier sind Hochschuleinrichtungen der Universität mit reguliertem Zugang weiterbildungsaktiver aufgrund deren technischen Ausrichtung. Für eine erfolgreiche Implementierung der Weiterbildung in den Hochschulen der Universität rufen die Weiterbildner der Universität dazu auf, die Handlung in Geschäftsmodellen zu denken und Aufgabenbereiche mit hohen Professionalisierungs-ansprüchen zu erschließen.

Auf einer anderen Ebene nun, wenn in dieser Studie der Einbezug anderer Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung – besonders das deutsche Modell – vorgenommen wurde, so geschieht es vor dem Hintergrund, eine Einsicht in die Stärkeelemente eines entwickelten Modells zu vermitteln und dadurch Zukunftsaussichten für die marokkanische universitäre Weiterbildung auf zwei Felder vor- bzw. nahezulegen:

- institutionell/organisational: bildungspolitisches und organisationales (seitens der akademischen Profession gleich wie in den Hochschuleinrichtungen der Universität) Interesse gewähren der Weiterbildung auf der Universitätsebene Durchsetzungsmöglichkeiten
- wissenschaftlich: die wissenschaftliche Weiterbildung führt vielleicht ein „Nischen-Dasein“ in ihrem Bestand als Auftrag der Universität, nicht aber auf der Ebene der sich immer gewichtig institutionalisierten wissenschaftlichen Begleitung (Forschungsarbeiten und -Strukturen, diszipliniäre Studiengangentwicklung)

Von einer vermeintlichen Abbildung (eins zu eins) des deutschen Weiterbildungsmodells, d.h. dessen Übertragung auf die marokkanische Weiterbildungslandschaft, kann gar keine Rede sein. Eines der zentralen Gebote der vorliegenden Studie lautet: Institutionalisierungsgleich wie Professionalisierungsdefizite des Weiterbildungsauftrags auf der UM5r – wahrscheinlich auf der Universitätsebene marokkoweit – haben jedoch durch beide Faktoren ausgeglichen zu werden: Forschung und Co-Konstruktion. Forschungsaktivitäten bereiten für die Weiterbildungsaktivität auf der wissenschaftlichen Ebene Bewährungschancen, sich geltend zu machen. Der ansetzende Liberalisierungstrend in der marokkanischen Politik bei der Steuerung sozialer Sektoren ist unverwechselbar. Die Nachhaltigkeit im Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung ist dementsprechend grundsätzlich individuell zu verantworten. Sie hängt bei weitem auch davon ab, ob und wie es den universitären Weiterbildungsakteuren gelingt, für die Weiterbildung Co-konstruierte (Governance-) Strukturen und (Professionalisierungs-) Prozesse herzustellen, d.h. abzugewinnen, v.a. aber und zu stabilisieren.

Identifizierte Einschränkungen (in) der vorliegenden Studie

Auf der gegenstandsbezogenen Ebene:

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsangebot – inkl. Weiterbildung – der Universität hat zwar reichlich den Professionalisierungstrend (eher im Sinne von Verberuflichung der Studiengänge) in der marokkanischen Bildungslandschaft aufgedeckt. Der Verberuflichungstrend ist unzweifelhaft. Für die wissenschaftliche Weiterbildung kann der Trend nicht nachvollzogen werden in Ermangelung realer Studierendenzahlen und systematischer (veröffentlichter) Verbleibstudien zum Evaluieren der angebotenen universitären Weiterbildungsprodukte. Diese Ausgangslage bleibt auch nicht ohne Einfluss auf der methodischen Entscheidung, gleichzeitig standardisierte Methoden zum Eruiieren von Wandlungen in dieser Studie nicht eingesetzt zu haben. Es hindert aber nicht daran, die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie als Ausgangsbasis dafür einzusetzen, die professionelle Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der UM5r aus einer quantitativ orientierten Perspektive zu erfassen. Die UM5r ist in mancher Hinsicht für die marokkanische hochschulische Weiterbildungslandschaft repräsentativ (vgl. Kapitel 3). Der Einbezug anderer marokkanischer (und in einer erweiterten Perspektive maghrebinischer) Hochschulen würde zweifelsfern eine Vergleichsbasis aber auch eine plausible (In-) Validierungsquelle für die Ergebnisse der vorliegenden Studie darstellen.

Auf der methodischen Ebene:

Experten zeichnet die Kompetenz aus, im erfragten Bereich Schlüsselideen aufzugreifen und Alternativen deren Verständnis bzw. deren Lösung nahezulegen. Das stimmt andererseits auch mit explorativen Forschungsdesigns überein. Hier gilt jedoch die Einschränkung, dass der heuristische Charakter von Äußerungen an der Einschränkung grenzt, wenn sie nur gegenstandsbezogen und nicht verallgemeinerbar sind, wenn sie eher Einseitigkeit aufdecken und Schattenseiten verschweigen und damit, außer einer ideellen Ordnung, als verzerrte Informationsquelle gelten können. Die Regelgeleitetheit in den erforschten Feldern aufzugreifen, mag ausgleichend auswirken, wenn das Forschungsstil (hier der GT) ausser einer reinen deskriptiven Arbeit es erlaubt, ein Erklärungs-, Interpretations- und Prognoseschema zu erstellen (Glaser/Strauss 1983, S. 1), wie es für diese Studie anzuwenden versucht wurde.

7 Einige Überlegungen zur weiteren Forschung

Für zukünftige Arbeiten wäre sicher der Organisationswandel von Belang für Konzeption und Durchsetzung des Weiterbildungsauftrags in den öffentlichen marokkanischen Hochschulen. Sie werden zu untersuchen haben, in wieweit es aktiven Akteur_innen mit vollem Handlungsstatus gelungen ist, „*die Grundlagen für die Fruchtbarmachung dieser Achse der Weiterbildung*“ (IP 1.3, S. 1, Z. 36) zu legen. Es wäre auch erkenntnisbringend zu untersuchen, ob die investierten Aufwände institutionell und organisational zum erwarteten Tragen gekommen sind, z.B. für Weiterbildungen im Non-Degree-Bereich, für berufsbegleitende Formate und für die Organisations-Variante der Weiterbildungen. Und hier wäre es von besonderer Bedeutung sein, zuverlässige Daten hervorzubringen, die die Entwicklung veranschaulichen und für weitere Bewertungen ein Datenpool darstellen werden. In Marokko ist der Weiterbildungsauftrag der Hochschulen weit unerforscht, obwohl er gewichtiges Interesse zuzieht. Methodisch gesehen, stellen standardisierte Forschungsverfahren eine zusätzliche Erkenntnis-Quelle dar zur Untersuchung des Übergangs öffentlicher marokkanischer Hochschulen zur zunehmenden Aufnahme von Extension-Activities (z.B. die wissenschaftliche Weiterbildung) und wie es ihr Profilbild beeinflusst. Sie sollten auch veranschaulichen helfen, wie eine organisationale Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ein relevanter Impact auf die Professionalisierung des Weiterbildungspersonals und die Weiterbildungspraxis an der Universität hat.

Literaturverzeichnis

Abderma, A., Benesrighe, D. & Jbira, M. (2017). *L'université marocaine comme institution orientée projet*. Abgerufen am 25.09.2019 unter <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01509023>

Al Jabri, M. A. (1985). *Das Problem der Bildung in Marokko im Rampenlicht*. Casablanca: Dar Annachr Al Maghribiyya.

الجابري، محمد عابد: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب

Allmendinger, J. (1989). Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), S. 231-250.

Amrani, H. (1999). *Verwaltung der Hochschulbildung und der wissenschaftlichen Forschung in Marokko* (Bd. 2). Rabat: FSJES-Rabat.

العمرائي، حسين: إدارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب.

Attouch, H. & Nia, H. (2010a). L'Evaluation du système Educatif marocain : le dilemme quantitatif qualitatif. *Revue Sciences, Technologies et Développement*, 2(6), S. 149-166.

Attouch, H. & Nia, H. (2010b). Think tanks et conduite de la réforme du système éducatif au Maroc. *Revue Marocaine d'Audit et de Développement*, Nr. 30, S. 217-230.

Aubry, S. (2014). *Privatisation dans l'éducation au Maroc et droit à l'éducation. Fiche résumé visuelle*. Abgerufen am 11.10.2017 unter http://globalinitiative-escr.org/wp-content/uploads/2014/09/Visual-privatisation-in-education-in-Morocco-updated_fr.pdf

Ayache, A. (1997). *Etudes d'Histoire sociale marocaine*. Rabat: Ed. Okad.

Azeriah, R. (2018). Partnerschaft der öffentlichen und privaten Sektoren: welche Möglichkeit zur Promotion des öffentlichen Dienstes? *Veröffentlichungen der FSJES, Universität Cadi Ayyad Marrakech. Serie Seminare und Kolloquien: Welche Zukunft für den öffentlichen Dienst in Marokko?* Nr. 56, S. 35-54.

أزرياح، ربيعة: شراكة القطاعين العام والخاص: أية إمكانية للنهوض بالمرافق العمومي؟

Bade-Becker, U. (2020). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 481-494). Wiesbaden: Springer.

Baïna, A. (1981). *Le Système de l'enseignement au Maroc*. Casablanca : Ed. Maghrébines.

Barqaoui, B. (2012). Qualität garantieren in der Hochschulbildung. Fallstudie UEA. (Strategische Studien Nr. 174).

برقاوي، باسم: ضمان الجودة في التعليم العالي. دراسة حالة الإمارات العربية المتحدة.

Baumhauer, M. (2020). Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 185-202). Bielefeld: wbv Media.

Belachkar, A. (2018). Welche Rolle für die Weiterbildung zur Leistungsverbesserung des öffentlichen Dienstes? *Veröffentlichungen der FSJES, Universität Cadi Ayyad Marrakech. Serie Seminare und Kolloquien: Welche Zukunft für den öffentlichen Dienst in Marokko?* Nr. 56, S. 111-126.

بلشقر، أمال: أي دور للتكوين المستمر في تطوير أداء المرفق العمومي؟

Belahcen-Tlemçani, M. (1994). L'impact de la politique d'ajustement sur les dépenses sociales au Maroc. *Annales marocaines d'économie*. Sonderausgabe (S. 277-284). Rabat.

- Ben Sedrine, S., Ben Yaou, M., Verdier, E. & El Yacoubi, D. (2015).** Les réformes de la formation des jeunes au Maghreb. Entre référentiels internationaux et recherche de cohérence sociale. *Revue Tiers Monde*, Nr. 223, S. 147-164.
- Benz, A. (2007).** Governance in Connected Arenas – Political Science Analysis of Coordination and Control in Complex Rule Systems. In D. Jansen (Hg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (S. 3-22). Dordrecht: Springer.
- Benz-Gydat, M. (2017).** *Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Birks, M. & Mills, J. (2011).** *Grounded theory. A practical guide*. London: SAGE.
- Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (2015).** Organizations as Penetrated Hierarchies: Environmental Pressures and Control in Professional Organizations. *Organization Studies*, 36(7), S. 873–896.
- Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (2017a).** Setting the Stage—Theory and Research Questions. In dies. (Hg.): *Managing universities. Policy and organizational change from a Western European comparative perspective* (S. 3-29). United Kingdom: Palgrave McMillan.
- Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (2017b).** Organizational configurations of modern universities. Institutional logics and public policies. Towards an integrative framework. In dies. (Hg.): *Managing universities. Policy and organizational change from a Western European comparative perspective* (S. 303-326). United Kingdom: Palgrave McMillan.
- Bloomfield, P. (2006).** The Challenging Business of Long-Term Public-Private Partnerships: Reflections on Local Experience. *Public Administration Review*, 66(3), S. 400-411.
- Bosse, N. & Borrás, I. (2017).** Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, Nr. 138, S. 117-138
- Bouarich, H. (2011).** *La politique linguistique éducative au Maroc : de 1912 à nos jours. Etat des lieux et perspectives*. Abgerufen am 06.12.2016 unter <http://search.shamaa.org/PDF/Books/MRUITAdabConf/1MRUITAdabConfY2011.pdf>
- Boudard, E. & Westerheijden, D. (2017).** France: Initiatives for Excellence. In H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, & M. Vukasovic (Hg.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes* (S. 161-182). Cham : Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970).** *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourqia, R. (2011).** Die Mehrsprachigkeit zwischen dem Sozialen und dem Politischen. *Al-Madrassa Al-Maghribiya*. Nr. 3, S. 13-41.
- بورقية، رحمة: التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي.
- Bouzit, H. (2014).** Une politique à l'égard de l'enseignement de la langue amazighe au Maroc contre l'insécurité linguistique ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, Nr. 175(3), S. 331-342.
- Braun, M. (2006).** *Funktionale Äquivalenz in interkulturell vergleichenden Umfragen: Mythos und Realität*. Mannheim: GESIS-ZUMA. Abgerufen am 27.02.2021 unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-49125-7>
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000).** Constructing Organizations: The example of Public Sector Reform. *Organizational Studies* 21(4), S. 721-746.
- Catusse, M. (2009).** Maroc un fragile Etat social dans la réforme néolibérale. In M. Catusse, B. Destremau & E. Verdier (Hg.), *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb* (S. 187-228). Paris : Ed. Karthala.

- Cerbelle, S. (2012).** *Enfants hors l'école : faible remédiation et faible demande. Le cas du Maroc.* Abgerufen am 25.02.2015 unter <http://cres.revues.org/2221>
- Cerych, L. (1964).** *Européens et marocains 1930-1956. Sociologie d'une décolonisation.* Bruges : De Tempel.
- Charmaz, K. (2014).** Grounded theory in global perspective: Reviews by international researchers. *Qualitative Inquiry*, 20, S. 1074–1084. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2020).** The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chedati, B. (2008).** *Financement et coût en éducation au Maroc.* Abgerufen am 31.12.2013 unter <http://www.csefrs.ma/pdf/Etude%204-financement%20et%20cout%20complet.pdf?id=19>
- Christensen, T. (2011).** University governance reforms: potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), S. 503–517. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9401-z>
- Coghlan, D. (2016).** Forms of Knowing. Developing the Scholarship of Practice. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, (Bd. 3), (S. 45-49). Münster: Waxmann.
- Conseil Economique, Social et Environnemental (CESE) (2013).** *L'apprentissage tout au long de la vie, une ambition marocaine.* Abgerufen am 10.10.2016 unter http://www.ces.ma/Documents/PDF/Rapport-AS_12_2013_VF.pdf
- Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) (2014).** *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013. Acquis, déficits et défis. Rapport analytique.* Abgerufen am 29.11.2016 unter <http://www.csefrs.ma/pdf/Rapport%20analytique.pdf>
- Cour des Comptes (2018a).** *Rapport thématique de la Cour des Comptes relatif au Plan d'Urgence de l'Education Nationale.* Abgerufen am 27.02.2019 unter http://www.courdescomptes.ma/upload/wysiwyg/files/PressBook_programme_urgence.pdf
- Cour des Comptes (2018b).** *Evaluation de la formation continue dispensée par les universités.* Jährlicher Bericht des Rechnungshofs für 2016/7. Abgerufen am 27.09.2019 http://www.courdescomptes.ma/upload/ftp/documents/23.%20Formation%20continue_universit%C3%A9s.pdf
- Coussy, J. (1999).** La réinsertion de l'Afrique du Sud dans l'économie internationale. *Tiers Monde*, Nr.159, S. 667-691.
- Ćulum, B., Rončević, N. & Ledić, J. (2013).** Facing New Expectations—Integrating Third Mission Activities into the University. In B. M. Kehm & U. Teichler (Hg.), *The Academic Profession in Europe. New Tasks and New Challenges, The Changing Academy. The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* (S. 163-195). Dordrecht: Springer.
- De Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2007).** On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In D. Jansen (Hg.), *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration* (S. 137-152). Dordrecht: Springer.
- De Boer, H., Epping, E., Faber, M., Kaiser, F. & Weyer, E. (2013).** *Continuing Higher Education. Part One: General Impressions of an International Inventory and Explorative Analysis of Policies concerning Flexibility in Continuing Higher Education for Workers. International Higher Education Monitor. Thematic report.* Abgerufen am 26.01.2020 unter: https://pdfs.semanticscholar.org/6919/5faec60b063fa32a8c288c74520041153a03.pdf?_ga=2.170943776.1281358439.1580050192-1435398098.1548779611
- De Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M. & Westerheijden, D. F. (2017a).** Structural Reform in European Higher Education. An Introduction. In dies. (Hg.), *Policy*

Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes (S. 1-28). Cham: Palgrave Macmillan.

- De Boer, H., File, J., Huisman, J., Seeber, M., Vukasovic, M. & Westerheijden, D. F. (2017b).** Structural Reforms in European Higher Education. Concluding Reflections. In dies. (Hg.), *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education: Processes and Outcomes* (269-287). Cham: Palgrave Macmillan.
- Denantes, J. (2006).** *Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002*. Paris: L'Harmattan.
- Deppermann, A. (2014).** Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: G. Mey & K. Mruck (Hg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 133-150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Djerrari, D. & Kouhlani, B. (1944).** Politique d'ajustement scolaire et réforme du système éducatif au Maroc. *Annales Marocaines d'Economie*. Sonderausgabe außer Serie, S. 297-313.
- Dollhausen, K., Feld, T.C. & Seitter, W. (2010).** Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Zur Einleitung in den Band. In dies. (Hg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 13-18). Wiesbaden: Springer.
- Dollhausen, K. (2010).** Methoden der Organisationsforschung. In K. Dollhausen, T.C. Feld & W. Seitter (Hg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 91-122). Wiesbaden: Springer.
- Dollhausen, K., Banscheraus, U. & Geffers, J. (2013).** *Opening higher education on adults. Finalreport 2013*. Abgerufen am 20.07.2016 unter https://www.researchgate.net/publication/271844478_Opening_Higher_Education_to_Adults_Final_Report
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020).** Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99-121). Wiesbaden: Springer.
- Doray, P. & Manifet, C. (2017).** *La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes. Une comparaison Québec-France*. Abgerufen am 06.02.2019 unter <http://formationemploi.revues.org/5101>
- Dyane, S. (2012).** *Le développement des compétences. Les systèmes et les pratiques de formation continue en France et au Maroc*. Saarbrücken: Editions Universitaires Européennes.
- Egetenmeyer, R. & Käpplinger, B. (2011).** *Professionalization and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges between two Approaches*. Abgerufen am 25.02.2019 unter http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.20007426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf
- El Ahmadi, M. & Kchirid, M. (2007).** *L'enseignement traditionnel au Maroc*. Abgerufen am 15.22.2019 unter <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Etude-5-enseignement-traditionnel.pdf>
- El Fech, B. (2016).** Le système de formation continue marocain : enjeux stratégiques et réalité des pratiques. *Attadriss*. Nr. 8, S. 139-158.
- El Masslout, A. (1999).** *La mission inachevée de l'université marocaine*. Mohammedia : Ed. Toubkal.
- El Yacoubi, D. (2009).** Le système marocain de formation professionnelle. Réformes, résultats et perspectives. In M. Catusse, B. Destremau & E. Verdier (Hg.), *L'Etat face aux débordements du social au Maghreb* (S. 387-416). Paris: Karthala.
- Emira, M. (2014).** *Higher education in Egypt since World War II: development and challenges*. Abgerufen am 07.12.2016 unter http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2014/06/2014_2_2.pdf

- Enssup.gov.ma (2017).** *Statistiques universitaires (2017)*. Abgerufen am 01.01.2017 unter <https://www.enssup.gov.ma/fr/Statistiques/3474->
- Eyraud, C. (2014).** Reforming under pressure: Governing and funding French Higher Education by Performance Indicators (2006-2012). In P. Mattei (Hg.), *University adaptation in difficult economic times* (S. 75-88). Oxford: University Press.
- Fahssis, L. (2015).** L'évaluation de la formation continue en entreprise : tour d'horizon et cas de PME marocianes. In A. Komat, N. Cherkaoui, & S. Koubaa (Koordinatoren), *Entrepreneuriat et gestion des ressources humaines dans les PME : quelles pratiques pour la performance ?* (S. 387-410). Casablanca: Najah El Jadida.
- Fakhour, D. (2018).** Effektivierung von Partnerschaftsverträgen im Hochschulgebiet am Licht des Gesetzes 12-86. *Veröffentlichungen der FSJES, Universität Cadi Ayyad Marrakech. Serie Seminare und Kolloquien: Welche Zukunft für den öffentlichen Dienst in Marokko?* Nr. 56, S. 15-34.
- فخور، إدريس: تفعيل عقود الشراكة في مرفق التعليم العالي على ضوء قانون "12-86".
- Feld, C. T. (2009).** Organisationspädagogische Entwicklungsförderung als (neues) Element des Leitungshandelns in der Erwachsenenbildung. In W. Seitter (Hg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 37-53). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Feld, C. T. (2013).** Organisationsentwicklung im Weiterbildungsbereich: Stand und Perspektiven. In T.C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S.111-125). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flick, U. (2014).** Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-423). Wiesbaden: Springer.
- Gauthier, B. (2009).** Recherche académique et recherche organisationnelle. In ders. (Hg.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5. Aufl.), (S. 633-651). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gemeinsame Entscheidung (14.01.2016).** Abgerufen am 23.03.2018 unter https://pin.enssup.gov.ma/images/pinmaroc2016/Presentations/Decision_conjointe.pdf
- Gérard, E. & Schlemmer, B. (2003).** *Les travers du savoir. Représentations du diplôme et du travail au Maroc*. Abgerufen am 05.08.19 unter <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/201>
- Gieseke, W. (2005).** Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/inn/en in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. *Report*, 28(4), S. 37-46.
- Gieseke, W. (2010).** Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl.), (S. 385-402). Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, W. (2018).** Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 1051-1069). Wiesbaden: Springer
- Glaser, B. & Strauss, A. (2006).** *The discovery of the grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009).** *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomes, J.F.S., Hurmelinna, P., Amaral V. & Blomqvist, K. (2005).** Managing relationships of the republic of science and the kingdom of industry, *Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), S. 88-98.

- Göransson, B., Maharajh, R. & Schmoch, U. (2009).** New activities of universities in transfer and extension: Multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36(2), S. 157– 164.
- Gornitzka, Å. & Maassen, P. (2014).** Dynamics of Convergence and Divergence. Exploring Accounts of Higher Education Policy Change. In P. Mattei (Hg.): *University adaptation in difficult economic times* (S. 13-29). Oxford: University Press.
- Gornitzka, A., Maassen, P., & de Boer, H. (2017).** Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), S. 274–289.
- Goudiaby, J.-A. (2014).** Des universités pour le sud : les réformes universitaires au regard des constantes et des transformations de la société sénégalaise. In T. Chevalier & C. Musselin (Hg.), *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé* (S. 119-138). Rennes : PUR.
- Hanft, A., Knust, M. (Hg.) (2007).** *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Abgerufen am 08.12.2016 unter: http://www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf
- Hardy, M.-G. (1920).** *Le problème scolaire au Maroc. Conférence faite au cours de perfectionnement de Meknès*. Casablanca: Imprimerie rapide – G. Mercié & Cie.
- Hartz, S. (2009).** Diffusionsprozesse in der Weiterbildung – eine Analyse aus der Perspektive des Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 133-159). Wiesbaden: Springer.
- Hartz, S. (2011).** *Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hartz, S. & Aust, K. (2013).** Der Lernende als Mitgestalter von Qualität in Weiterbildungsmaßnahmen und die Bedeutung für Qualitätsmanagement. In T.C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S. 159-176). Wiesbaden: Springer.
- HCP (Haut-Commissariat au Plan) (2015).** *Le Maroc entre Objectifs du Millénaire pour le Développement et Objectifs de Développement Durable. Les acquis et les défis*. Veröffentlichungen des HCP.
- Helferich, C. (2014).** Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559-574). Wiesbaden: Springer.
- Herbrechter, D. & Schrader, J. (2018).** Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 295–318). Wiesbaden: Springer.
- Herbrechter, D. & Schemmann, M. (2019).** Educational Governance und Neo-Institutionalismus in der Weiterbildungsforschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hg.): *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 181-199). Wiesbaden: Springer.
- Huet, J-M. et al. (2020).** *Enseignement supérieur au Maroc : état des lieux et regards croisés*. Abgerufen am 05.02.2021 unter <http://www.fondation.org.ma/dsp/index/a730350-18>
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016).** *Hochschulen, Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer.
- INE/CSEFRS (2018).** *L'enseignement supérieur au Maroc, Efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert*. Sektoraler Bericht der Nationalen Bewertungsinstanz. Abgerufen am 24.08.2019 unter <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/10/Rapport-Enseignement-sup--rieur-Fr-03-10.pdf>

- ISCED (2011).** *International Standard Classification of Education*. Abgerufen am 10.05.2019 unter <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Jacobsson, B., Pierre, J. & Sundström, G. (2015).** *Governing the Embedded State. The Organizational Dimension of Governance*. Oxford: University Press.
- Jarousse, J.-P. (2005).** Financement de l'éducation au Maroc : Les bases d'un nécessaire renouveau du débat social. *Prospective Maroc 2030* (S. 142-156). Rabat: Veröffentlichungen des HCP.
- Jawhar, A. S. & Radwan, W. W. (2016).** *Finanzierung des öffentlichen und privaten Hochschulstudiums. Aktuelle arabische und Weltorientierungen*. Kairo: Dar Al Jawhara.
- جوهر، علي صالح / رضوان، وائل وفيق: تمويل التعليم العالي العمومي والخصوصي. توجهات حديثة عربية وعالمية.
- Jinjar, M. S. (2014).** Schule und Gesellschaft. Eine Analyse deren Beziehungen am Licht internationaler Vergleiche. *Al-Madrassa Al-Maghrabiya*, Nr. 6, S. 152-163.
- جنجار، محمد الصغير: المدرسة والمجتمع. تحليل لعلاقتها في ضوء المقارنات الدولية.
- Jütte, W. & Weber, K. (2005).** Universitäre Weiterbildung international. Spiel ohne Grenzen. In dies. (Hg.): *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 9-13). Münster: Waxmann.
- Jütte, W., Nicoll, K. & Henning, S.O. (2011).** Editorial: Professionalization. The struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2(1), S. 7-20.
- Jütte, W. & Walber, M. (2012).** *Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung*. Abgerufen am 14.07.2019 unter https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/erwachsenenbildung/shop/detail/name/_/0/1/6004199w043/facet/6004199w043////////nb/0/category/1135.html
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017).** Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85–92). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018).** Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 821-836). Wiesbaden: Springer.
- Jütte, W. (2020).** Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (571-587). Wiesbaden: Springer.
- Kaaouachi, A. (2010).** L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc : Bilan des réalisations, limites et principaux défis. *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Proceedings of the Arab regional conference on Higher Education*, UNESCO 2010, S. 409-421.
- Kahl, R. & Schmitt, T. (2014).** Die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen organisations- und professionsbezogenen Herausforderungen. In S.M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 151-160). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kamm, C., Schmitt, S., Banscheraus, U., Wolter, A. unter Mitarbeit von Golubchykova, O. (2016 a).** Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, (Bd. 1), (S. 137-164). Waxmann.
- Kettani, D. (1999).** Blicke in die Geschichte der Bildungspolitik in Marokko. *Annidae Attarbawi*, Nr. 5-6 Sonderausgabe über die nationale Konferenz in Oujda, S. 16-30.

- Kleiche-Dray, M. (2008).** Une histoire du dispositif de recherche. In M. Kleiche Dry & R. Waast (Hg.), *Le Maroc scientifique* (S. 49-66). Paris : Ed. Publisud.
- Klemm, M. & Liebold, R. (2017).** Qualitative Interviews in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, Wenzel & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 299-324). Wiesbaden: Springer.
- Klingovsky, U. (2012).** Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* (02), S. 143-151. DOI:10.3278/HBV1202W143
- Koch, S. (2009).** Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie. Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In S. Koch & M. Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 110-131). Wiesbaden: Springer.
- Koch, S. & Schemmann, M. (2009).** Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft. Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In dies. (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer.
- Kohstall, F. (2008).** Les réformes de l'Université à l'heure de « l'internationalisation ». Regards croisés sur l'Égypte et le Maroc. In S. Mazzella (Hg.), *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale. Une comparaison Maghreb, Afrique, Canada et France* (S. 39-50). Paris : Maisonneuve & Larose.
- Kolsaker, A. (2014).** Relocating professionalism in an English university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(2), S. 129–142. doi:10.1080/1360080X.2013.861053
- Kondratjuk, M., Schulze, M. & Jütte, W. (2020).** Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 11-18). Bielefeld: wbv Media.
- Kouhlani B. & Ennaji M-M. (2012).** *Rapport de recherche sur les réformes des systèmes de gouvernance dans l'enseignement supérieur au Maroc*. IIEP/Prg.MM/SEM331. Organisation des Nations Unies, Institut international de planification de l'éducation.
- Kraft, S. (2013).** Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung – Quo vadis? In T.C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S. 245-256). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kraft, S. (2018).** Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 1109-1128). Wiesbaden: Springer.
- Kreckel, R. (2008).** Zwischen universeller Inklusion und neuer Exklusivität. Institutionelle Differenzierungen und Karrieremuster im akademischen Feld. Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Kehm (Hg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler* (S.181-194). Frankfurt/M: Campus.
- Krücken, G. & Rübken, H. (2009).** Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch, Sascha & M. Schemmann (Hg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 326-346). Wiesbaden: Springer.
- Krücken, G., Müller, A. & Meier, F. (2009).** Linkages to the civil society as 'leisure time activities? Experiences at a German university. *Science and Public Policy*, 36(2), S. 139–144.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014).** Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383-396). Wiesbaden: Springer.

- Kurtz, T. (2001).** Form, strukturelle Kopplung und Gesellschaft. Systemtheoretische Anmerkungen zu einer Soziologie des Berufs. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(2), S. 135–156.
- Kwiek, M. (2012).** *Higher Education Reforms and Their Socio-Economic Contexts: Shifting Funding Regimes and Competing Social Narratives*. Abgerufen am 13.09.2016 unter https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9846/1/Kwiek_Chapter_6_National%20Higher%20Education%20Reforms%20in%20a%20European%20Context.pdf
- Lahlou, A. (2014).** *L'école et l'université à l'épreuve de la transformation sociale*. Casablanca: Al Madariss.
- Lange, F. (2016).** *Social Entrepreneurship als Instrument Bürgerchaftlichen Engagements im höheren Erwachsenenalter. Eine Grounded Theory Studie*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Langer, R. (2019).** A Multi Purpose Tool? On the genesis of the “governance” concept and some consequences for theorizing Educational Governance. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 15-33). Wiesbaden: Springer.
- Langer, R. & Brüsemeister, T. (2019).** Zum Verhältnis von Educational Governance und Theorien bzw. Theoriebildung. Ein Werkstattgespräch. In dies. (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 1-12). Wiesbaden: Springer.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011).** „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.), (S. 69-78). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lermen, M. & Vogt, H. (2020).** Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495-521). Wiesbaden: Springer.
- Lobe, C. (2015).** *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: Springer.
- Madi, L. (1999).** *Die Bildungspolitik in Marokko und Herausforderungen der Zukunft*. Casablanca: Najah El Jadida.
- مادي، لحسن: السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل.
- Madoun, A. (2007).** Die Universität zwischen der Reformambition und den Realitätsanforderungen. *Attanchiâa*. Nr. 2(1), S. 117-121.
- مدون، عبد الكريم: الجامعة المغربية بين طموح الإصلاح وحاجيات الواقع.
- Manifet, C. (2012).** La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public d'enseignement supérieur. *Education et sociétés*, Nr. 30, S. 183-200.
- Maschwitz, A. & Borens, A. (2020).** Management und Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 523-535). Wiesbaden: Springer.
- Mattei, P. (2014).** Public accountability reforms and higher education. In dies. (Hg.), *University adaptation in difficult economic times* (S. 3-12). Oxford: University Press.
- Mazières, F. (2012).** *L'influence des Organisations Internationales sur les pratiques éducatives mondiales*. Abgerufen am 01.01.2016 unter <https://www.gerflint.fr/Base/Roumanie7/mazieres.pdf>
- Mazzela, S. (2009).** Le Maghreb dans la mondialisation étudiante. In dies. (Hg.), *La mondialisation étudiante* (S. 13-30). Paris : Karthala.

- Meier, F. (2009).** *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation.* Wiesbaden: Springer VS.
- Meisel, K. & Sgodda, R. (2018).** Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 1457-1472). Wiesbaden: Springer.
- Melyani, Mohammed (2013).** Ce qui détermine l'excellence universitaire. *Interstices : Enseignement supérieur et nouvelle gouvernance au Maghreb.* Sonderausgabe Nr. 3, S. 14-28.
- men.gov.ma (2013/4).** *Recueil statistique 2013/4.* Statistische Erhebungen des Erziehungsministeriums. Abgerufen am 15.12.2015 unter <https://www.men.gov.ma/SiteCollectionDocuments/Recueil2013-14.pdf>
- men.gov.ma (2018).** *Recueil statistique 2018/9.* Statistische Erhebungen des Erziehungsministeriums. Abgerufen am 06.08.2019 unter <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/Recueil2018-19Web.pdf>
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010).** Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzung und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.), (S. 457-471). Weinheim: Juventa Verlag.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011).** Grounded-Theory-Methodologie. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In dies. (Hg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.) (S. 11-48). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS.
- Meyer, C. & Meier C. z. V. (2014).** Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 245-257). Wiesbaden: Springer.
- Motassim, A. (2011).** Die maghrebinischen Sprachen gegenüber der kulturellen Euromittelmeer-Überlegenheit. *Al-Madrassa Al-Maghribiya.* Nr. 3, S. 63-93.
- معتصم، أحمد: اللغات المغاربية في مواجهة التفوق اللغوي الأورو متوسطي.
- Musselin, C. (2001).** *La longue marche des universités françaises.* Paris: PUF.
- Musselin C. (2006).** Are universities specific organizations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hg.), *Towards a multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions* (S. 63-84). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Nittel, D. (2001).** Professionswissen aus der Sicht der Profession. *Report.* Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Beiheft, S. 31–32
- Nittel, D. (2012).** Grounded Theory. In B. Schäffer & O. Dörner (Hg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183-195). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- OECD (2014).** *Eintrittsquoten in die Hochschulbildung und Durchschnittsalter der Neueinsteiger nach Geschlecht und Programm (2012).* Abgerufen am 01.04.2019 unter <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- OECD (2019).** *Secondary graduation rate.* Abgerufen am 21.09.2019 unter <https://data.oecd.org/students/secondary-graduation-rate.htm>
- Paye, L. (1992).** *Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc des origines jusqu'à 1956.* Rabat : Imprimerie Arrissala.
- Pflüger, J., Pongratz H. J., Trinczek, R. (2017).** Fallstudien in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, Wenzel & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 389-413). Wiesbaden: Springer.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014a).** *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014b).** Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 118-133). Wiesbaden: Springer.
- Reich-Claassen, J. (2020).** Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer.
- Reichenbach, R. (2014).** Freiheit und Einsamkeit in der „Massenuniversität“. Bildungstheoretische und demokratietheoretische Perspektiven im Widerspruch? In N. Ricken, Norbet, H-C. Koller & E. Keiner (Hg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 79-100). Wiesbaden: Springer.
- Ricoeur, P. (2004).** *Sur la traduction*. Paris : Bayard.
- Röbken, H. (2007).** Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In A. Hanft & A. Simmel (Hg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis* (S. 13- 25). Münster: Waxmann.
- Röber, M. (2018).** Public Private Partnerships. In R. Voigt (Hg.), *Handbuch Staat* (S. 1127-1139). Wiesbaden: Springer.
- Rönning, L., Lindgren, J. & Lundahl, L. (2019).** Education governance in times of marketization. The quiet Swedish revolution. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 711-727). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenstiel, L. v. (2013).** Organisationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 224-238). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Rosenstiel, L. v. (2018).** Weiterbildung von Führungskräften. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 1345-1361). Wiesbaden: Springer.
- Roulston, K. (2013).** Analysing Interviews. In U. Flick (Hg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (S. 297-312). SAGE Publications Ltd.
- Ryahi, A. (2014).** La problématique de la formation continue dans l'administration publique marocaine. Cas du Ministère de l'éducation nationale (MEN). *Revue marocaine d'administration locale et de développement*. Nr. 114, S. 191-212.
- Salland, C. & Siegmund, R. (2018).** Universitäten als Weiterbildungsanbieter. Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In T.C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hg.): *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter* (S. 121-135). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Salmi, J. (1985).** *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Casablanca : Editions Maghrébines.
- Salmi, J. (2009).** *Le défi d'établir des universités de rang mondial*. Abgerufen am 21.05.2016 unter <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-0-8213-7972-1>
- Schaeper, H., Michael Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S., Wolter, A. (2006).** *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*. Hannover: Hochschulinformations-System GmbH.
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2012).** Organisationstheorie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 166-179). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Schicke, H. (2012).** *Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft.* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1111w>
- Schiersmann, C. & Weber, P. (2013).** Professionalisierungsstrategien, organisationsbezogene Qualitätsentwicklung und Kompetenzentwicklung. Drei Ansätze zur Stärkung von Qualität in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In T.C. Feld, S. Kraft, S. May & W. Seitter (Hg.), *Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Festschrift für Klaus Meisel* (S. 141-157). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, W. (2017).** Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, Wenzel & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443-466). Wiesbaden: Springer.
- Schulze, M. (2020).** Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 151-166). Bielefeld: wbv Media.
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2018).** Akademische Professionalisierung. Zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), (S. 1071-1088). Wiesbaden: Springer.
- Seeber, M. et al. (2015).** European Universities as Complete Organizations? Understanding identity, hierarchy and rationality in public organizations. *Public Management Review*, 77(10), S. 1444-1474.
- Seitter, W. (2009).** Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. Ein Aufriss. In ders. (Hg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung* (S. 11-16). Wiesbaden: Springer.
- Seitter, W. (2014).** Nachfrageorientierung als Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklungen. In S. Maria Weber, M. Göhlich, A. Schröer & Jörg Schwarz (Hg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer.
- Severing, E. & Teichler, U. (2013).** Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In dies. (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 7-18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Slowey, M. & Schuetze, H.G. (2012).** All change, no change. Lifelong learners in higher education revisited. In dies. (Hg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3-21). London: Routledge.
- Souali, M. & Merrouni, M. (1981).** Question de l'enseignement au Maroc. *Bulletin Économique et Social du Maroc* (S. 447-455). Rabat : Ed. de la Société d'études économiques, sociales et statistiques.
- Souali, M. (2006).** Les mutations de l'enseignement supérieur au Maroc. In M. Bashshur, Y. Courbage & B. Labaki (Hg.), *L'enseignement supérieur dans le monde arabe : une question de niveau ?* (S. 167-201) Beyrouth: IFPO.
- Stocké, V. (2004).** Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. *Zeitschrift für Soziologie* 33(4), S. 303–320.
- Stocké, V. (2014).** Persönlich-mündliche Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 619-629). Wiesbaden: Springer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998).** *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl.). California: SAGE Publications.

- Strübing, J. (2014).** Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer.
- Sweers, F. (2020).** Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537-552). Wiesbaden: Springer.
- Tahiri, I. (2014).** Die Erfahrung des Hochrechnungswesens in der Managementkontrolle marokkanischer Universitäten. *Die marokkanische Zeitschrift der öffentlichen Finanzen*. Nr. 4, S. 17-38.
- طاهري، ادريس: تجربة المجلس الأعلى للحسابات في مراقبة تسيير الجامعات المغربية.
- Thornberg, R. & Charmaz, K. (2014).** Grounded Theory and theoretical coding. In U. Flick (Hg.): *The SAGE handbook of qualitative analysis* (S. 153-169). Los Angeles: Sage.
- Tracy, S. J. (2010).** *Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research*. Abgerufen am 16.08.2019 unter https://www.researchgate.net/publication/230557825_Qualitative_Quality_Eight_Big-Tent_Criteria_for_Excellent_Qualitative_Research/link/00b4953a6e85ab1c36000000/download
- UIS (UNESCO Institute of Statistics) (2019).** *Morocco. Participation in Education, 2019*. Abgerufen am 25.07.2019 unter <http://uis.unesco.org/country/MA>
- UNESCO (2010).** *Education au Maroc – Analyse du secteur*. Rabat, Maroc : Bureau multipays pour le Maghreb.
- Verdier, E. (2009).** L'éducation et la formation tout au long de la vie et le lien social. Cinq régimes d'action publique, une tentative d'application au cas marocain. *Critique économique. Revue de l'IMIST*, Nr. 24, S. 71-102.
- Vermeren, P. (2011).** *La formation des élites marocaines, miroir de la mondialisation ?* Abgerufen am 28.11.2015 unter <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2011-1-page-53.htm>
- Wahabi, R., Fahmi, S., Benjoud, Z., Lokili Idrissi, L. & Nejmeddine, A. (2017).** L'Evaluation et l'Assurance Qualité dans les Universités Marocaines. *International Journal of Economics & Strategic Management of Business Process (ESMB)*, Nr.10, S. 56-61.
- Walber, M. & Meyer, K. (2020).** Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (2014).** Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurse, Institutionalisierung und Profilbildung. In M. Schemmann (Hg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* (Bd. 37). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens (S. 23–45). Wien: Böhlau Verlag.
- Wilkesmann, U. (2017).** Methoden und Daten zur Erforschung spezieller Organisationen: Hochschulen. In S. Liebig, W. Matiaske & S. Rosenbohm (Hg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 565-588). Wiesbaden: Springer.
- Wittorski, R. (2012).** *La professionnalisation de l'offre de formation universitaire. Quelques spécificités*. Abgerufen am 07.04.2015 unter <http://ripes.revues.org/580>
- Wolter, A. (2005).** Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93-111). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2016).** Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1), (S. 53-80). Münster: Waxmann.

Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer.

Yeghicheyan, J. & Jaspert, A. (2018). *La recherche collective, rempart contre l'„inconfort ethnographique“? Le cas d'un terrain partagé en prison.* Abgerufen am 23.09.2019 unter <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2018-3-page-539.htm>

Anhang

Interviewleitfaden

Im Folgenden wird die letzte integrierte Version der unterschiedlichen Fassungen des Interviewleitfadens auf Französisch präsentiert:

A. Cadre introductif:

Politique générale de l'enseignement supérieur

1. Les réformes de 1999/2000 et l'avènement de la loi 01.00 ont-ils été dus à des exigences locales ou bien sont-ils l'écho d'appels provenant de l'Europe et un alignement sur le modèle de Bologne ?
2. Ni mobilité vers le nord, ni système de crédits commun avec les universités du Nord, ni VAE n'ont été mis en place (Constat CSEFRS, 2014, S. 55) nous ne sommes pas encore sur la même longueur d'onde avec le processus de Bologne.
3. La réforme au niveau universitaire avait mis l'accent sur deux facteurs centraux qui sont l'autonomie et le financement. Qu'est ce qui a changé sur le terrain ?
4. La politique publique dans le champ de l'enseignement - surtout supérieur - pousse ouvertement vers les principes de la nouvelle gestion publique (NPM) et de libéralisation, pensez-vous que c'est le seul modèle à suivre ?
5. « L'Apprentissage tout au long de la vie » n'intègre pas seulement des parcours pédagogiques formels. L'opérationnalisation dans notre enseignement supérieur public ne dépasse pas encore le stade de statuquo.
6. Est-ce qu'il est toujours approprié de parler de massification au niveau des établissements de l'enseignement supérieur au Maroc ?
7. Pour une société comme la nôtre on parle de fracture numérique accusant un retard au niveau des TIC ; quels indicateurs qualitatifs et quantitatifs proviennent des structures mises en place (E-Learning Center, les modules de communication) ?
8. Les gens ne disposant pas de Baccalauréat pourraient-ils constituer un public cible pour les formations continues (FC) que vous dispensez (c.à.d. penser la formation continue universitaire (FCU) comme passerelle) ?

Juridiquement

9. La loi 01.00 et par conséquent le règlement intérieur (Art. 18) énumère diverses ressources pour la gestion et l'organisation de la FCU ; dans quelles mesures l'université / l'établissement en fait usage autrement que par le biais des frais de scolarité ?
10. Malgré le cadre juridique l'expérience de l'UM5r est marquée selon ses institutions par une disparité mais surtout par un état encore marginal de la FCU. Est-ce une question sur laquelle on débat et quelles mesures sont préconisées ?
11. Hormis le texte de la loi 01.00 dans ses articles (§§ 3, 8, 12, 18, 25, 27) aucune autre ressource juridique concernant la FCU, encore que cette loi ne fait que donner les grandes lignes à suivre.
12. Les universités privées sont aussi prévues par la loi. Qu'est-ce que vous leur envieez et qui ne vous est pas accordé en tant qu'institution publique en ce qui concerne la FCU ?

13. Est-il justifiable que des voix universitaires demandent une égalité de statut de la FCU avec celle délivrée par l'OFPPT ?

B. Engagement dans la FCU :

Gestion de la FCU

14. La FCU au sein de l'UM5r, est-ce un choix ou une prescription ?
15. Quelle place pour la gestion de la FCU en tant que service dans un système central, n'est-ce pas une charge supplémentaire indésirable ?
16. Quel genre de soutien ou en personnel administratif qualifié peut être engagé en faveur de la FCU ?
17. Les FCU répondent plus de l'engagement personnel des enseignants que de la responsabilité d'une institution
18. La question de la spécialisation ou de la délégation pour une meilleure gestion de la FCU ; est-ce une option ?
19. Les formations proposées par l'UM5r sont négociées avec l'extérieur de manière individuelle. Quels défis en vue de paraître comme action unie de l'université ?
20. Je voudrais vous demander SVP de me décrire à partir de votre expérience pratique comment se fait le choix du personnel. Et là je ne m'intéresse pas aux principes généraux, mais plutôt au processus réel, comment ça se déroule
21. Y a-t-il des facteurs externes qui influencent la conception et la mise en œuvre de la FCU au sein de votre établissement / de l'UM5r ?
22. La société marocaine témoigne d'un grand besoin d'expertise. Vous en disposez largement. Les petites gens n'osent pas frapper à vos portes. Y a-t-il des produits de la FC pertinents pour tous les publics ?

C. Performance de la FCU au sein de l'UM5r / l'établissement

Aspects différentiels

23. Qu'est ce qui devrait différencier l'offre universitaire publique de la FCU puisqu'elle est elle aussi tributaire de la loi du marché ?
24. Jusqu'à quel point est-il juste de qualifier la FCU de « générateur de revenus » pour l'UM5r ?
25. Par quelle (s) voie (s) se finance la FCU à l'UM5r (Sponsors, commandes de recherches, frais d'inscription, subvention étatique, partenariats) ? Quelles sont les tendances les plus marquantes à enregistrer là-dessus ?
26. Pour fixer frais et tarifs des formations offertes est-ce la prérogative de l'institution toute entière ou de la filière ?
27. Est-ce qu'on se compare à l'extérieur ?
28. Les frais ne constituent-ils pas une barrière à une participation plus élargie ?
29. Dans son orientation comme institution à but non lucratif, l'UM5r / l'établissement arrive-telle / -t-il à atteindre le seuil de rentabilité avec l'introduction de formations continues ?
30. Y a-t-il une mutualisation institutionnelle entre les différentes FC ?
31. En parcourant les formations continues offertes par l'UM5r on est étonné de voir comment les institutions techniques, scientifiques et juridiques sont en avance par

rapport à celle à orientation sciences humaines et sciences de l'éducation. A quoi cela est-il dû ?

32. Le concept de « refonte » témoigne d'une dynamique de la gestion des FCU. Par quels principes s'était laissée guider cette refonte, et quel est son impact / l'impact prévu ?
33. Le terme ouverture est souvent mentionné pour désigner une meilleure intégration de la FCU dans le contexte universitaire avec surtout : flexibilité des accès et des programmes, études à temps partiel, services et supports en faveur des étudiants, méthodes et entraînement adéquats (WBT/WBL), passerelles entre systèmes (p.ex. général et professionnel) et accumulation de crédits. L'UM5r se voit-elle engagée dans cette orientation ?
34. Comment évaluez-vous le développement des nombres d'étudiants dans les filières proposées dans la FCU à l'UM5r ?
35. Quels sont les groupes d'étudiants les plus en vue et quelles démarches les plus adéquates pour un marketing réussi pour l'UM5r ?
36. Y a-t-il aussi une dimension institutionnelle (organisationnelle) dans le ciblage de publics intéressés ? N'est-ce pas l'orientation de l'établissement / l'université ?
37. L'université/établissement est-elle/-il habilitée à conclure des contrats de coopération avec une organisation dans le cadre de la FC ? Voudriez-vous me donner un exemple svp. (contrat/convention, prix, flexibilité ...)
38. Quelles stratégies pour une meilleure visibilité envers les étudiants étrangers ?
39. Outre la page web de l'université à quelles autres formes de communication recourt-on pour la visibilité de l'offre de la FCU de l'UM5r ? Y a-t-il une concertation là-dessus ?
40. Le Règlement intérieur prévoit que l'université met à la disposition des enseignants engagés dans la FC les moyens pour la diffusion des formations. Dans quelle mesure en font-ils usage ?
41. Dans la conception et la mise en œuvre de la FCU à l'UM5r / l'établissement se contente-t-on de l'intérieur ou fait-on appel aussi à l'extérieur ?

Aspects pédagogiques

42. Est-ce qu'on débat sur les questions pédagogiques / didactiques, vu qu'on a affaire à un public plus exigeant ?
43. Quelles formes d'apprentissage sont les plus ciblées par les programmes des formations offertes et quelle place pour l'apprentissage à distance ?
44. Est-ce les mêmes difficultés rencontrées avec les étudiants "traditionnels" pour faire acquérir les méthodes de travail universitaire ?
45. Qu'est-ce qui différencie en gros le public de la FCU de celui des formations initiales ?
46. Les moyens pour la mise en œuvre et le suivi d'une garantie de la qualité des formations dispensées sont sporadiques et non contraignants ? Ne devraient-ils pas être plus systématiques ?
47. Quelles garanties pour garder un équilibre entre formations initiales et FCU génératrices de revenus ?
48. La FCU fait-elle partie des projets de R&D de l'UM5r/l'établissement ?
49. De façon générale : la FCU, est-ce une chance ou un risque pour l'UM5r en tant qu'institution publique ?
50. Est-ce que le projet d'implémentation de la FCU ne trouve qu'approbation auprès des universitaires ? N'y a-t-il pas une peur de ne pas dire des résistances ?

51. L'ajustement ou le réajustement de la position de la FCU au sein du système universitaire pour un statut meilleur, a-t-il déjà fait l'objet d'une demande auprès de la profession ?
52. Qu'est-ce qui parlerait à votre avis contre un engagement dans la FCU pour un universitaire et pour une université ?

Relation avec l'écosystème de l'institution/l'établissement

53. Y a-t-il une justification pour l'opinion qualifiant les institutions de l'enseignement supérieur et surtout les universités publiques et ses membres de "partenaire difficile"?
54. Voudriez-vous SVP me donner des exemples de coordination au sujet de la FCU ?
55. Le principe de coopération avec des institutions de renommée internationale est l'une des distinctions des institutions concurrentes. Quelle est la part de l'UM5r là-dedans dans le cadre des FC ?
56. Sur quelles autres composantes de l'écosystème, autres que les entreprises, l'université peut-elle compter en tant que partenaires toujours en relation avec la FCU?
57. Y a-t-il un suivi des filières et leur probation sur le marché du travail ? Les quelles sont les plus convoitées ?

D. Passage de la FCU de la marginalité au profilage de l'université

Les acquis

58. Une grande conscience chez les universitaires de l'importance de la FCU, haut degré d'engagement, mobilisation à une participation élargie au projet de la part d'universitaires et des établissements. Est-ce qu'il manque encore des ingrédients pour une implémentation réussie de la FCU au sein des établissements ?
59. Une formation de qualité, une prestation dans les normes et un document en fin de formation que personne ne connaît ni ne reconnaît. Il reste beaucoup à faire pour la valorisation de telles sanctions.
60. A votre avis par quelle image se différencie la FCU marocaine ?

les perspectives

61. Quel avenir voyez-vous pour la FCU au sein de l'UM5r?

Merci d'avoir consenti à répondre à ces questions

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbst angefertigt habe, keine Textabschnitte von Dritten oder eigenen Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in meiner Arbeit angegeben habe.

Ort, Datum

Unterschrift

