ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation
Journal for Sociology of Education and Socialization

Herausgeber/Editors: Ullrich Bauer, Barbara Dippelhofer-Stiem (geschäftsführend), Matthias Grundmann, Michael-Sebastian Honig, Helga Kelle, Petra Kolip, Andreas Lange, Ludwig Stecher, Sabine Walper.

Beirat/AdvisoryBoard: Leena Alanen (Jyväskylä), Avshalom Caspi (London), Helmut Fend (Konstanz), Ludwig von Friedeburg (Frankfurt/M.), Jan Gerris (Nijmegen), Gunhild Hagestad (Kristiansand), Klaus Hurrelmann (Berlin), Martin Kohli (Florenz); Beate Krais (Darmstadt), Kurt Lüscher (Konstanz), Rosemarie Nave-Herz (Oldenburg), Lea Pulkkinen (Jyväskylä), Jens Qvortrup (Trondheim), Hans-Günter Rolff (Dortmund), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Meredith Watts (Wisconsin), Helga Zeiher (Berlin), Jürgen Zinnecker (Siegen).

Redaktion Beiträge/Editorial Office Contributions: Jens Potter, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften, Institut für Soziologie, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg; Tel.: +49(0)391/6716596, Fax: +49(0)391/6716533; E-Mail: zse@ovgu.de

Redaktion Rezension & Profession/Editorial Office Reviews & Profession: Stephan Kielblock, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen; Tel.: +49(0)641/99-24072, Fax: +49(0)641/99-24079; E-Mail: Stephan.Kielblock@erziehung.uni-giessen.de

Die ZSE erscheint vierteljährlich (Januar, April, Juli, Oktober) und veröffentlicht ausschließlich Originalbeiträge. Jedes unaufgefordert eingereichte Manuskript wird in anonymisierter Form von zwei Gutachtern geprüft (peer review). Hinweise zur Manuskriptgestaltung und ein Gesamtregister der Zeitschrift finden Sie unter www.juventa.de

Der Inhalt der ZSE wird regelmäßig in den sozialwissenschaftlichen Datenbanken FIS Bildung Literaturdatenbank, PSYNDEX, SOLIS, SCOPUS sowie Social Sciences Citation Index®, Social Scisearch® und Journal Citation Report/Social Sciences Edition ausgewertet.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim, juventa@juventa.de

Anzeigen: Annette Hopp, Juventa Verlag, Tel.: 06201/9020-14, Fax: 06201/9020-13, E-Mail: hopp@juventa.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement € 72,–, Einzelheft € 21,50 jeweils zzgl. Versand. Der Gesamtbezugspreis (Abonnement zzgl. Versandspesen) ist preisgebunden. Das Kennenlernabo umfasst 2 Hefte zum Preis von € 14,– frei Haus. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresabonnementsende.

Bestellungen an den Juventa Verlag, Ehretstr. 3, 69469 Weinheim,
Fax: +49(0)6201/9020-13, E-Mail: juventa@juventa.de oder über den Buchhandel.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation
Journal for Sociology of Education and Socialization

30. Jahrgang / Heft 1/2010

Schwerpunkt/Main Topic

Wissenschaftliche Weiterbildung
Lifelong Learning in Heigher Education
Verantwortliche Herausgeber: Michael Dick, Barbara Dippelhofer-Stiem

Editorial 3

Michael Dick, Barbara Dippelhofer-Stiem
Wissenschaftliche Weiterbildung. Einführung in den Themenschwerpunkt
Lifelong Learning in Higher Education 5

Michael Dick
Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation von Wissenschaft und Praxis
Unrealized Potentials: University Continuing Education as Transformation between Science and Practice 13

Uwe Wilkesmann
Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung
The four dilemmas of scientific continuing education 28

Anke Hanft, Michaela Knust
Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis
Integration of the vocational and the higher education system to realize lifelong learning: Higher education policy and practical experiences 43

Beiträge

Sibylle Künzli, Dieter Isler, Regula Julia Leemann
Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit
Emergent literacy as social practice – analyzing the reproduction of inequality in education 60

Uwe Wilkesmann

Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung

The four dilemmas of scientific continuing education

In diesem Artikel wird die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Organisation Universität analysiert. Aus der organisationstheoretischen Verortung lassen sich vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten. Das erste Dilemma entspringt der Frage, wie die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität organisiert ist. Das zweite Dilemma betrifft die unterschiedlichen Steuerungsmodi von Kernuniversität und wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre wechselseitige Annäherung. Das dritte Dilemma beschreibt das Verhältnis der Organisation und ihrer Mitglieder als Frage der Motivation und das vierte Dilemma gründet im Verhältnis von Praxis- und Wissenschaftsorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Neben der theoretischen Begründung der Dilemmata werden empirische Literatur zu dem Thema referiert und Forschungslücken aufgezeigt.
Schlüsselwörter: Wissenschaftliche Weiterbildung, Organisationstheorie, Governance-Struktur, Motivation

Scientific continuing education is defined as a part of the organization university. From this point of view four dilemmas are developed. The first dilemma bases on the question, how scientific continuing education as part of the organization university is organized. The second dilemma bases on two different governance structures in scientific continuing education and in 'core' university. The third dilemma describes the relationship between organization and employees as a question of motivation. The fourth dilemma illustrates the relationship of practice-oriented and scientific-oriented scientific continuing education. The article discusses theoretical underpinning, a review of empirical literature and addresses some gaps for further research.
Keywords: scientific continuing education, organization theory, governance structure, motivation

1. Einleitung

In der Bildungsforschung ist die Hochschule in jüngster Zeit ein viel beachtetes Thema geworden. Der Bologna-Prozess und die Reorganisationen der Hochschulen werden mittlerweile auch in der Forschung analysiert (vgl. Dick in diesem Heft). Sowohl der Forscherverbund der DFG zu dem Thema (http://www.foev-speyer.de/governance) als auch das Rahmenprogramm „empirische Bildungsforschung" des BMBFs (http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de) machen u.a. die Hochschule zum Gegenstand der Forschung. Allerdings fällt auf, dass sowohl in der Praxis des Bologna-Prozesses und der Reorganisation der Hochschulen sowie in der Forschung dazu ein Thema vollständig ausgeklammert bleibt, obwohl es konstitutiv dazu gehört: die wissenschaftliche Weiterbildung. Da die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung noch ein „zartes Pflänzchen" darstellt, existiert bisher weder eine theoretische Grundlage noch theoriegeleitete empirische Forschung in größerem Umfang. In diesem Artikel werden zuerst die begrifflichen Grundlagen geklärt, um anschließend aus der organisationstheoretischen Perspektive vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuzeigen. Ebenso werden bisherige Forschung sowie die Forschungslücken beschrieben, um den zukünftigen Forschungsbedarf anzugeben.

2. Was ist wissenschaftliche Weiterbildung?

Neben der Definition der HRK (2008, S. 8; vgl. Dick in diesem Heft) hat Wolter (2005) einen inhaltlich weiter gefassten, pragmatischen Vorschlag in die Diskussion eingeführt, immer dann von wissenschaftlicher Weiterbildung zu sprechen, wenn eines der folgenden drei Kriterien erfüllt ist: (1) Entweder müssen die Programme in Verantwortung der Hochschule angeboten werden, (2) die Zielgruppe sind Hochschulabsolventen, die nach einer Berufsphase an die Universität zurückkommen oder (3) die Inhalte besitzen eindeutigen Wissenschaftsbezug. Ich schließe mich in diesem Artikel der Definition nach Wolter an und lege dabei ein besonderes Gewicht auf die Punkte 1 und 3 seiner Definition.

Im internationalen Kontext steht der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden im Vordergrund. In Anlehnung an Schütze und Slowey (2002, S. 315) definieren Teichler und Wolter (2004) nicht-traditionelle Studierende als Studierende, „die

- *nicht auf dem geraden Weg* bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer *zur Hochschule* gekommen sind;
- *nicht die regulären schulischen Voraussetzungen* für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die
- *nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums* studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende)" (Teichler & Wolter, 2004, S. 72; Herv.i.Org.).

Häufig kommt auch noch das Alterskriterium in der Definition hinzu, d.h. es handelt sich um Studierende, die älter als 25 Jahre sind. Alheit et al. (2008) haben in einer qualitativen Befragung verschiedene Typen von nicht-traditionellen Studierenden näher spezifiziert: Patchworker (Studium als neuen Anlauf), Bildungsaufsteiger (später Kontakt mit akademischem Milieu), Karrieristen (instrumentelle Einstellung) und Integrierer (pflegen weiterhin soziale Herkunftskontakte).

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung wird bisher nur für eine Lebensphase gebraucht, nämlich als „Rückkehrer" an die Universität, nach einer Phase beruflicher Tätigkeit. Wissenschaftliche Weiterbildung könnte aber durch eine großzügigere Öffnung der Zulassung auch schon früher ansetzen – wie dies in anderen Ländern üblich ist (vgl. Hanft in diesem Heft). Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden belegt die Nivellierung der Grenzen: Auch in der grundständigen Lehre gibt es viele nicht-traditionelle Studierende, die ein Lehrangebot nachfragen, das organisatorisch und didaktisch dem der wissenschaftlichen Weiterbildung entspricht (Metz-Göckel & Neef, 2006; Isserstadt et al., 2004).

Um eine ganzheitliche Sicht auf das Thema zu entwickeln, wird in diesem Artikel die wissenschaftliche Weiterbildung unter dem Blickwinkel der Organisa-

tionstheorie betrachtet. Wissenschaftliche Weiterbildung wird hier als Teil der Organisation Universität verstanden.

3. Der organisationstheoretische Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung wurde bislang kaum unter dem Blickwinkel der Organisationstheorie betrachtet. Wenn wissenschaftliche Weiterbildung als Weiterbildung von Universitäten definiert wird, dann ist sie Teil der Organisation Universität, allerdings ein Teil, der eine noch näher zu untersuchende Stellung innerhalb der Universität hat. Die Organisationstheorie als solche wiederum bezieht sich – bis auf wenige Ausnahmen – explizit oder implizit immer auf den Organisationstyp Unternehmen. Ausnahmen bilden nur das Garbage-Can-Model nach Cohen, March und Olson (1990), das explizit am Beispiel der Universität entwickelt wurde und die Profibürokratie nach Mintzberg (1992), die sich ebenfalls auf Universitäten bezieht. Organisationsformen lassen sich idealtypisch anhand von Entscheidungsstrukturen klassifizieren: dann ergibt sich eine Skala, an deren einem Ende die Unternehmen und an dem anderen Ende Vereine und Interessenorganisationen stehen (Schimank, 2002). Im Unternehmen werden idealtypisch Entscheidungen top down gefällt. Der Vorstand sagt, was zu tun ist, und alle Mitarbeiter mit geringerem Hierarchiestatus sind qua Rolle weisungsgebunden. Aus der Organisationsforschung ist zwar bekannt, dass dies eine rein idealtypische Vorstellung ist, aber formal werden auf diese Weise Entscheidungsstrukturen im Unternehmen legitimiert. Vereine am anderen Ende der Skala treffen idealtypisch ihre Entscheidungen bottom up (Wilkesmann et al., 2002). Jedes Vereinsmitglied ist im demokratischen Willensbildungs- und Abstimmungsprozess eines Vereins gleich wichtig. Außerdem unterscheiden sich beide Formen von Organisationen im Verhältnis von individuellen Mitgliederzielen und kollektiven Organisationszielen. Bei Unternehmen fallen individuelle Ziele und kollektive Ziele immer auseinander. Bei einem Vereinsmitglied stimmen individuelle Mitgliederziele und kollektive Vereinsziele – zumindest potentiell – überein. Das Mitglied eines Vereins ist Mitglied in diesem Verein, weil es das Vereinsziel teilt.

Deutsche Universitäten befinden sich irgendwo zwischen diesen beiden Polen. Bisher war die Entscheidungsfindung an deutschen Universitäten eine Mischung aus bottom up und top down. Die Selbstverwaltung regelte die meisten Fragen bottom up, aber einige Erlasse, Vorgaben mussten auch top down durchgesetzt werden. Mittlerweile bewegen sich aber fast alle Reformbemühungen in Richtung unternehmensförmiger Steuerung von Universitäten. Eine zentrale Differenz zu Unternehmen bleibt aber bestehen: Universitäten können keine eigene Personalentwicklung im wissenschaftlichen Bereich betreiben (Minssen & Wilkesmann, 2003; Wilkesmann & Würmseer, 2007). Die Referenzgruppe, die über die Karriere eines Wissenschaftlers entscheidet, ist nicht die eigene Universität, sondern die eigene Profession. Angehörige dieser Bezugsgruppe sitzen aber nicht in der eigenen Universität, sondern in allen anderen Universitäten. Aus diesem Grunde fühlen sich oft Wissenschaftler nicht so sehr der eigenen Organisation verpflichtet, die sie bezahlt, sondern der diffusen Gruppe der eigenen Profession.

Organisationen müssen grundsätzlich immer zwei Probleme regulieren: Zum einen müssen Entscheidungen koordiniert werden, damit die Organisation als Einheit auftreten kann. Zum anderen muss das individuelle Interesse der Mitglieder mit

dem kollektiven Interesse der Organisation in Übereinstimmung gebracht werden, d.h. die Motivation der Mitglieder muss sichergestellt werden. Je weiter sich der Organisationstyp Richtung Verein bewegt, desto eher ist die Motivation durch die prinzipielle Übereinstimmung zwischen Zielen der Mitglieder und Organisationszielen gegeben. Je stärker der Organisationstyp sich Richtung Unternehmen bewegt, desto wichtiger wird es, die Motivation der Mitglieder durch zusätzliche Anreize zu beeinflussen. Diese Unbestimmtheit der Organisationsform Universität verursacht auch die Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung, da sie eine organisationale Binnendifferenzierung der Organisation Universität darstellt. Im Folgenden werden jeweils zwei Dilemmata aus dem organisationalen und dem motivationalen Bereich analysiert.

4. Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Probleme der wissenschaftlichen Weiterbildung können am Oszillieren des Organisationstyps Universität und seines Teilbereiches wissenschaftliche Weiterbildung zwischen den beiden Polen Verein und Unternehmen verdeutlicht werden. Aus diesem Oszillieren lassen sich die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung ableiten:

a. *Grenzstelle versus Außenstelle*

Ist die wissenschaftliche Weiterbildung (als Grenzstelle) Teil der Universität oder ist sie als „Organisationsableger" außerhalb der Universität zu verorten? Das Dilemma besteht darin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung qua Gesetz die dritte Säule neben Forschung und Lehre sein soll, sie diese Funktion durch ihren Organisationsstatus aber (noch) nicht übernehmen kann.

b. *Vorreiter der managerial governance versus öffentlichem Auftrag*

Ist die wissenschaftliche Weiterbildung ein Vorreiter der unternehmensähnlichen Steuerung (managerial governance), indem sie als privates Produkt verkauft wird oder ist wissenschaftliche Weiterbildung ein öffentliches Gut, das in einem öffentlichen Auftrag der vereinsähnlichen akademischen Selbstregulierung (academic self-governance) unterliegt? Das Dilemma wissenschaftlicher Weiterbildung besteht darin, dass sie auf der einen Seite als privates Gut einer scheinbar leichteren Steuerung unterliegt, gleichzeitig aber auch die Sachzwänge der Ökonomisierung tragen muss. Auf der anderen Seite ist wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliches Gut schwerer zu steuern, besitzt dann aber mehr akademische Freiheiten.

c. *extrinsische Motivation versus intrinsische Motivation*

Betreiben Dozenten und Teilnehmer wissenschaftliche Weiterbildung nur, weil sie Geld und Karriere erwarten oder sind sie auch intrinsisch motiviert? Das Dilemma besteht darin, dass eine vorhandene intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize verdrängt werden kann.

d. *Praxisorientierung versus Wissenschaftsorientierung*

Kann wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund der Nachfrageorientierung ausschließlich praxisorientiert arbeiten oder kann sie auch für die Praxis eine

gewisse Wissenschaftsorientierung vermitteln? Das Dilemma besteht – ähnlich wie bei der Motivation – in einem crowding-out Effekt der Praxisorientierung, die eventuell eine Wissenschaftsorientierung verdrängen kann.

Diesen vier Dilemmata wird im Folgenden genauer nachgegangen.

Grenzstelle versus Außenstelle

Aus dem Blickwinkel des Hochschulrahmengesetzes stellt wissenschaftliche Weiterbildung, neben Forschung und Lehre, die dritte Säule der Hochschule dar. Aus der Sicht der Organisation gehört die wissenschaftliche Weiterbildung aber nicht zum Kern der Hochschule, sondern ist am Rande, an der Grenze zwischen Organisation Universität und der Umwelt angesiedelt (Wilkesmann, 2007). Aus organisationaler Sicht kann sie somit die gesetzliche Rolle (noch) nicht übernehmen. Mit Luhmann lässt sich die organisatorische Position der wissenschaftlichen Weiterbildung als Grenzstelle definieren: „Die Grenzstellen interpretieren die Umwelt für das System. Sie müssen Umweltinformation sichten und sieben und sie in eine Sprache bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird" (Luhmann, 1999, S. 224). Zwar existieren viele Studien über die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von wissenschaftlicher Weiterbildung (z.B. Jütte & Schilling, 2005; Schaeper et al., 2006), aber es existieren bisher noch wenige Studien über die Organisation der Weiterbildung (Hanft & Knust, 2007; Wilkesmann, 2007).

Prinzipiell lässt sich Weiterbildung organisatorisch auf den Ebenen außerhalb oder innerhalb der Grenzen der Organisation Universität sowie zentral versus dezentral aufspannen (Hanft & Knust, 2007). Im Quadranten einer zentralen Organisationsform außerhalb der Universität finden wir die eigenständigen Organisationsformen, wie GmbH, gGmbH und Verein. Häufig haben sich Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen als eigenständige Organisationsform etabliert und einen Kooperationsvertrag mit der jeweiligen Hochschule über die Übernahme von Prüfungsleistungen für die Vergabe akademischer Abschlüsse abgeschlossen. Ein altes und bekanntes Modell ist die *Lake Constance Business School GmbH* der FH Konstanz. Alle diese Organisationsformen sind gewählt worden, um unabhängig vom öffentlichen Dienstrecht und von der Kameralistik zu sein. Allerdings kommt in diesen Organisationsformen auch klar zum Ausdruck, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht als Teil der Hochschule verstanden wird.

Wissenschaftliche Weiterbildung als dezentrale Organisationsform innerhalb der Universität stellt im Prinzip eine Delegation der wissenschaftlichen Weiterbildung in jede einzelne Fakultät dar. Jede Fakultät ist dann verpflichtet, einen eigenen Weiterbildungsstudiengang anzubieten. Dies hat einerseits den Vorteil, dass die Fakultäten auch die Ressourcen besitzen, solch einen Weiterbildungsstudiengang anzubieten, aber eben auch andererseits den Nachteil, dass sich dort keine Instanz dafür verantwortlich fühlt, adäquate Angebote für die Weiterbildung zu entwickeln. In den Fakultäten gilt weiterhin die Devise: Die grundständige Lehre hat immer Vorrang. Für weitere Aktivitäten bleibt kein Raum mehr.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann aber auch zentral innerhalb der Universität in Form von zentralen wissenschaftlichen Instituten organisiert sein, wie es z.B. an der Universität Oldenburg mit dem Institut *W3L* der Fall ist oder

an der TU Dortmund mit dem *Zentrum für Weiterbildung*. Dadurch bekommt die Weiterbildung ein höheres Gewicht innerhalb der Universität. Eigene Lehrstühle, die an diesen Instituten angesiedelt sind, geben der Organisationseinheit einen höheren Stellenwert innerhalb der Universität. Eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung kann selbständig Zertifikate vergeben, allerdings braucht sie für die Vergabe akademischer Titel weiterhin die Kooperation mit einer Fakultät. Soll die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität zentral aufgestellt und gestärkt werden, dann wäre eine Weiterentwicklung in Richtung einer eigenen Professional School notwendig. Erst dann können auch eigenverantwortlich akademische Titel verliehen werden. Eine weitere Form der zentralen Organisation innerhalb der Universität ist die zentrale Verwaltungseinheit. Da in dieser Form aber keine Wissenschaftler dort angestellt sind, bleibt dieser Organisationsform eine rein koordinierende, unterstützende Funktion. Sie ist vom Status und der Reputation innerhalb der Universitätshierarchie nur marginal.

Empirisch lässt sich in den letzten Jahren in Deutschland ein Trend zu den zentralen Organisationsformen als wissenschaftliches Institut feststellen (Hanft & Knust, 2007).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass wissenschaftliche Weiterbildung erst dann den gesetzlichen Auftrag erfüllen kann, wenn sie eine Organisationsform hat, die entsprechende Handlungskompetenz beinhaltet.

Vorreiter der managerial governance versus öffentlichem Auftrag

Als Teil der Organisation Universität unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung eigentlich der Gesamtsteuerung der Universität, als Grenzstelle unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung allerdings einem eigenen Steuerungsmodus. Daher lassen sich Differenzen bzw. neuerdings Koinzidenzen der Steuerungsmodi zwischen Universität und wissenschaftlicher Weiterbildung feststellen. In den letzten Jahren hat sich die Steuerung von Universitäten in Deutschland in Richtung eines unternehmensähnlichen Managements verschoben. Diese so genannte „managerial governance" ist in großen Teilen in der wissenschaftlichen Weiterbildung immer schon angewendet worden. Damit ist die wissenschaftliche Weiterbildung Vorreiter der Reorganisation deutscher Universitäten und es lassen sich gleichzeitig auch die (positiven und negativen) Erfahrungen mit dieser Form der Steuerung verdeutlichen. Nach den einzelnen Hochschulgesetzen in den Bundesländern ist die wissenschaftliche Weiterbildung von der grundständigen Lehre abgekoppelt. Die Differenz wird an der Art der Finanzierung festgemacht: So heißt es z.B. in § 62, Abs. 4 des Hochschulfreiheitsgesetzes in Nordrhein-Westfalen: „Für die Inanspruchnahme öffentlich-rechtlich erbrachter Weiterbildungsangebote sind *kostendeckende Gebühren* festzusetzen und bei privatrechtlichen Weiterbildungsangeboten *Entgelte* zu erheben". Ähnliche Formulierungen stehen auch in allen anderen Ländergesetzen, sodass festgeschrieben ist, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung selbst finanzieren muss. Kostendeckende Gebühren setzen eine betriebswirtschaftliche Kalkulation voraus. Damit ist sie schon immer der so genannten managerial governance unterworfen. Um aufzuzeigen, wie die managerial governance in der Weiterbildung greift, muss zuvor die Begrifflichkeit der unterschiedlichen Governance-Typen geklärt werden.

Die Diskussion um unterschiedliche Steuerungsmodi der Universität und der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich in jüngster Zeit auf eine Kategorisierung von fünf Steuerungsdimensionen fokussiert, so genannten Governanceformen (Schimank, 2007): der staatlichen Regulation der Hochschulen (state regulation), der Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert (external guidance), der akademischen Selbstorganisation der Hochschule (academic self-governance), der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen (managerial (self-) governance)[1] und dem Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition) (Kehm & Lanzendorf, 2007; de Boer et al., 2007; Jansen, 2007).

In den 1980er und 1990er Jahren fand eine Reorganisation der Hochschulsysteme in verschiedenen Ländern statt. Untersuchungen dazu wurden u.a. in England (Leisyté & Endres, 2005), den Niederlanden (de Boer et al., 2007), Deutschland (Kehm & Lanzdorf, 2006) und Österreich (Kehm & Lanzendorf, 2007) durchgeführt. In allen Ländern ist eine klare Bewegung in Richtung unternehmensähnlicher Steuerung (managerial governance) und mehr Wettbewerb zu beobachten (Jansen, 2007), so auch für Deutschland (Hanft, 2000); allerdings bestehen zwischen den Ländern sowie auch innerhalb Deutschlands teils deutliche Unterschiede in der Umsetzung neuer Steuerungsinstrumente (Leszczensky & Orr, 2004).

Hier sollen die beiden Governance-Strukturen der academic self-governance und der managerial governance idealtypisch gegenübergestellt werden. Academic self-governance beschreibt die klassische akademische Selbststeuerung, in der Entscheidungen sehr stark bottom up getroffen werden. Die Hierarchien sind extrem flach, d.h. sie existieren nur innerhalb eines Lehrstuhls, aber nicht zwischen den Lehrstühlen bzw. mit anderen Organisationseinheiten. Unter diesem Governance-Typ bewegt sich die Universität in Richtung Vereinsstruktur. Dieser Governance-Typ war bisher an deutschen Universitäten stark ausgeprägt. Momentan gewinnt die managerial governance größere Bedeutung. Der Typus managerial governance zeichnet sich durch eine Hierarchisierung aus. Entscheidungen werden stärker top-down gefällt. Rektorat und Dekanat haben mehr Entscheidungskompetenz. Über die Instrumente der Zielvereinbarungen und extrinsische Anreizsysteme erlangen sie mehr Steuerungsmöglichkeiten. Die Universität wird in Richtung der Organisationsform Unternehmen gelenkt.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde immer schon outputorientiert gearbeitet, indem ein Produkt zu (mehr oder weniger) Marktpreisen angeboten wurde. Es geht um den Verkauf einzelner Lehrveranstaltungen. Ist die wissenschaftliche Weiterbildung damit auch ein Vorbild für die gesamte Universität? Oder muss nicht gerade aus der Perspektive des lebenslangen Lernens gefragt werden, ob die wissenschaftliche Weiterbildung – wie die grundständige Lehre – ein öffentliches Gut ist, das in einem öffentlichen Auftrag gemanagt werden muss. Wenn Studierende nach dem B.A. schneller in die Erwerbsarbeit gehen sollen und später ihren Master neben dem Beruf nachholen sollen, dann stellt sich die Frage, ob nicht die Ausbildung, die jetzt nicht mehr nur eine Lebensphase umfasst, sondern eben alle Lebensphasen, in einer Gesellschaft, die vom Wissen ihrer Mitglieder abhängig ist, nicht auch stärker als gesellschaftliche Aufgabe gesehen werden muss. Daraus entsteht das eigentliche Dilemma: Ist wissenschaftliche Weiterbildung ein privates Gut, das sich scheinbar gut steuern lässt, aber auch die negativen Seiten der Ökonomisierung tragen muss oder ist es ein öffentliches Gut, welches nicht direkt steuerbar ist, aber mehr akademische Freiheiten zulässt.

1 In der zitierten Literatur ist von managerial self-governance die Rede, da es um die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen geht. In diesem Artikel wird der Begriff managerial governance benutzt, um die Abgrenzung zur academic self-governance deutlicher zu machen. Aus der Perspektive der individuellen Akteure wird die managerial governance häufig eher als Fremdsteuerung wahrgenommen, da sie hierarchisch vorgegeben wird.

In der öffentlichen Diskussion wird als Grund für den Wechsel in der Governance-Struktur an Universitäten immer wieder die schlechte Steuerbarkeit der Universität genannt (Müller-Böling, 2000; Lange, 2008). Dies ist ein generelles Problem wissensintensiver Arbeit (Wilkesmann, 2005). Da die Leistung des Einzelnen bei wissensintensiver Arbeit nur schwer direkt beobachtbar und kontrollierbar ist, ist eine organisationale Steuerung nicht trivial. Aus diesem Grunde arbeitet der Steuerungsmodus der academic self-governance mit großen Handlungsspielräumen der Akteure. Aber auch eine outputorientierte Steuerung ist nicht immer einfach. So müssen Kennzahlen definiert werden. In der Lehre sind dies beispielsweise die Anzahl der Studierenden oder die Anzahl der Absolventen. In der Weiterbildung war diese Outputorientierung immer schon noch strenger gefasst: Ein Seminar kann nur dann stattfinden, wenn durch die zahlenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Break-Even-Point erreicht wird. Jeder, der wissenschaftliche Weiterbildung betreibt, weiß, wie schwer dieser Punkt manchmal zu erreichen ist. Neben der inhaltlichen Planung des Seminars gehört dazu nämlich auch eine umfangreiche Marketing-Kampagne sowie der Aufbau persönlicher Netzwerke zu Personalverantwortlichen, die über einen Weiterbildungsetat in ihrem Unternehmen entscheiden und ihr Personal zu solchen Weiterbildungsangeboten schicken.

Die Behandlung der Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als privates Gut wirft darüber hinaus die Frage auf, ob nicht wissenschaftliche Weiterbildung – ähnlich wie grundständige Lehre – ein öffentliches Gut ist, das auch öffentlich finanziert bzw. subventioniert werden muss bzw. soll. Trifft der letzte Fall zu, dann wäre wissenschaftliche Weiterbildung eher „Bildung als Bürgerrecht" (Dahrendorf, 1965) und würde sich am fachspezifischen Diskurs orientieren können – eine Verschiebung zur academic self-governance wäre möglich. Wenn die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sich in diese Richtung bewegen würden, dann hätten sie auch noch stärker die Chance, unabhängiger von der Nachfrage zu agieren und enger am Diskurs der Scientific Community weiterzubilden. Anderseits könnte dies auch bedeuten, dass die Nachfrageseite aus dem Blick gerät und Weiterbildung ihren Bezugspunkt verliert.

Bisher existieren noch keine empirischen Studien, die diese Frage am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung untersuchen. Allerdings gibt es Studien, die Aspekte dieser Fragestellung im Kernbereich der Universität erfassen. In einer Befragung aus dem Jahre 2001 der Professorinnen und Professoren in Nordrhein-Westfalen haben Minssen und Wilkesmann (2002) festgestellt, dass 67% aller Professorinnen und Professoren in NRW den unternehmensorien-

tierten Steuerungsinstrumenten an den Hochschulen ablehnend gegenüber stehen. Nur 33% sind diesen neuen Steuerungsinstrumenten positiv gegenüber eingestellt. Dabei handelt es sich um Einstellungsmuster, die nicht abhängig von positiven oder negativen Erfahrungen mit den neuen Steuerungsinstrumenten, dem Alter, der Besoldung oder dem Geschlecht sind. In einer repräsentativen Studie unter deutschen Professorinnen und Professoren im Jahre 2009 untersuchen Wilkesmann und Schmid derzeit die Einstellungen zu den neuen Steuerungsinstrumenten und den Auswirkungen auf die Lehre. In dieser Studie wird der Einfluss der neuen Steuerungsinstrumente (Zulagen in der W-Besoldung, Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe und Lehrpreise) auf das Engagement in der Lehre untersucht. Dabei spielen aber vermutlich auch moderierende Variablen eine Rolle. Prosser und Trigwell (2006) konnten beispielsweise zeigen, dass der „teaching approach" einen großen Einfluss auf die tatsächliche Handlung in der Lehre hat. Wer z.B. studierendenorientiert ist, ist in jeder Situation bemüht, seine Studierenden beim Selbstlernen zu unterstützen – unabhängig von Vorgaben.

Aus der Sicht der wissenschaftlichen Weiterbildung muss aber ständig das Dilemma gehandhabt werden, ob sie als privates Gut mit Hilfe der managerial governance gesteuert und damit auch deren negativen Auswirkungen bewusst in Kauf genommen wird, ob sie als öffentliches Gut eher mit der academic self-governance gesteuert und damit eine gewisse Steuerungsineffizienz in Kauf genommen wird oder ob ein Mittelweg zwischen diesen Polen gewählt wird.

Extrinsische Motivation versus intrinsische Motivation

An die organisationalen Dilemmata knüpfen eng die motivationalen Dilemmata auf Seiten der Organisationsmitglieder an. Was motiviert Dozentinnen und Dozenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ist es Geld, Karriere oder Spaß? Wie sind sie grundsätzlich motiviert? Ist das Lehrpersonal intrinsisch motiviert, was auch die Motivation einschließt, durch die Lehre Kontakt mit der Praxis zu haben und so seine eigenen wissenschaftlichen Ergebnisse mit Personen aus der Praxis diskutieren zu können? Die letzte Variante diskutiert Mintzberg (2004) unter dem Oberbegriff „experienced reflection". Gemeint ist damit "... the managers bring their experience to the classroom, where the faculty introduce various concepts, theories, models. We can say that managers live in the territory while the faculty provide the maps" (Mintzberg, 2004, S. 264). Oder lässt sich das Lehrpersonal nur extrinsisch über ein hohes Honorar motivieren? Die wissenschaftliche Weiterbildung kann eine stattliche Zusatzeinnahme darstellen. Das Dilemma was hierbei entstehen kann, ist der Verdrängungseffekt: Vorhandene intrinsische Motivation wird durch zusätzlich extrinsische Anreize verdrängt und die Gesamtmotivation sinkt (Frey & Osterloh, 2002).

Die gleichen Fragen können auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung gestellt werden. Wird die Weiterbildung nur besucht, um Karriere zu machen? Will man also mehr Geld verdienen und sieht die wissenschaftliche Weiterbildung ausschließlich als Investition an? Motiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Wissens- und Erfahrungsaustausch mit anderen Personen, die im gleichen Arbeitskontext stehen? Oder ist man einfach an den Inhalten interessiert und will mehr wissen?

Organisationstheoretisch wird die Einführung externer Anreize und neuer Steuerungsformen in der Literatur häufig mit Hilfe des Principal-Agent-Ansatzes begründet (Eisenhardt, 1989). Mit Hilfe der leistungsorientierten Entlohnung und anderen extrinsischen Anreizen sollen die individuellen Interessen der Mitarbeiter denen der Organisation (bzw. der Vorgesetzten und der Eigentümer) angeglichen werden. Dies setzt jedoch eine Messbarkeit der Leistung voraus. Nur wenn die Leistung in einer Form messbar, d.h. quantifizierbar ist, können entsprechende Anreize vergeben werden. Ein Mehr an Leistung entspricht dann ein Mehr an Anreizen. Dazu sind einfache, quantifizierbare Maßstäbe notwendig. Selbst wenn es einfache Maßstäbe gibt, an denen sich eine Belohnung ausrichten kann, heißt dies, dass das Wissensziel oder die Handlung bereits definiert sein muss. Neues Wissen kann aber nicht in einer zu quantifizierenden Zielgröße gefasst werden, außer es geht um die Quantität gesammelter Ideen. Darüber hinaus existiert das Problem der Verdrängung. Die Diskussion um den Verdrängungseffekt ist nach vielen empirischen Studien zu einem vorläufigen Abschluss gelangt und lässt sich in folgender Aussage zusammenfassen (Frey & Osterloh, 2002): Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, nämlich dann, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden.

In Anlehnung an Ryan und Deci (2000) haben Fernet et al. (2008) einen „Work Task Motivation Scale for Teachers" entwickelt, mit dem gemessen werden kann, inwieweit die Motivation von Dozenten im (Hoch-)Schulbereich von der Amotivation über verschiedene Ausprägungen der extrinsischen Motivation bis zur intrinsischen Motivation reicht. Sie können nachweisen, dass intrinsische Motivation einen positiven Einfluss, extrinsische und Amotivation einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit der Dozentinnen und Dozenten haben. Eine umgekehrte Relation gilt für das Burnout-Syndrom: Intrinsische Motivation ist damit negativ korreliert, extrinsische und Amotivation positiv.

Diese Ergebnisse entsprechen auch den vielfältigen Ergebnissen zur Motivation von Studierenden. Vallerand et al. (1992) haben mit Hilfe des Academic Motivation Scale die Motivation von Studierenden untersucht und die hohe Bedeutung der intrinsischen Motivation für nachhaltiges Lernen festgestellt. Eine deutsche Übersetzung des Fragebogens wird derzeit in einem Kooperationsprojekt der Uni Duisburg-Essen (Kerres), Uni Oldenburg (Hanft) und TU Dortmund (Wilkesmann) eingesetzt, um die unterschiedlichen Motivationstypen von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden zu analysieren. Dabei werden auch Studierende aus Weiterbildungsstudiengängen (als nicht-traditionelle Studierende) befragt. Zwar existieren schon viele Studien darüber, wer wissenschaftliche Weiterbildung betreibt, die Motivationsstruktur der Weiterbildungsstudierenden wurde bisher aber noch nicht umfassend untersucht. Empirische Ergebnisse zu dieser Frage sind insofern wichtig, weil dann die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Struktur und Organisation auf diese Motivationslage aufsetzen kann.

Zusammenfassend besteht das Dilemma darin, dass die unterschiedlichen Motivationsarten sich nicht additiv verstärken, sondern sich sogar wechselseitig verringern können. Damit würden zusätzliche Aufwendungen in die Motivation von Organisationsmitgliedern einen kontraproduktiven Effekt erzeugen.

Praxisorientierung versus Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftliche Weiterbildung arbeitet, wie wir bereits oben gesehen haben, primär nachfrageorientiert, weil sie nur so ihre Veranstaltungen verkaufen kann. Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten dabei ein hohes Maß an Verwertbarem, d.h. das Gelernte muss sich möglichst gut im Berufsalltag umsetzen lassen. Die Frage, die sich in diesem Kontext stellt, ist: Existiert ein Gegensatz oder gar ein Verdrängungseffekt zwischen Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung? Haben die beiden Logiken des Marktes und der Wissenschaft einen ausschließenden Charakter? Oder kann auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein hohes Maß an Wissenschaftsorientierung vermittelt werden. Dieser Frage geht schon Dick (in diesem Heft) ausführlich nach. Allerdings existiert auch hierzu bisher noch kein empirisches Datenmaterial. Erste Hinweise bietet die Untersuchung von Denzler und Wolter (2008), in der der Übergang von der Schule zur Universität anhand von Schweizer Studierenden untersucht wird. Hier wird zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung der Studierenden differenziert. Eine zentrale Hypothese der Untersuchung besagt, dass die Art der Orientierung auf die Studienwahl einen Einfluss hat. Die Autoren können mit ihren Daten belegen, dass bei einer Wissenschaftsorientierung seltener und bei einer Praxisorientierung eher pädagogische Studiengänge gewählt werden, insbesondere Grundschulpädagogik.

In der schon oben angesprochenen Untersuchung der Universitäten Oldenburg, Duisburg-Essen und Dortmund wird daher auch empirisch überprüft, ob traditionelle Studierende eher wissenschaftsorientiert und nicht-traditionelle Studierende eher praxisorientiert sind. Aber selbst wenn sich diese Hypothese bestätigen sollte, dann ist immer noch nicht gesagt, dass diese Orientierung immer bedient werden muss. Auch nicht-traditionelle Studierende sollten (selbst wenn sie praxisorientiert sein sollten) in wissenschaftliche Denkmuster und Arbeitsweisen eingeführt werden. Ebenso sollten traditionelle Studierende lernen, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transferieren lassen. Hier müssen sich Studierende mit Mechanismen auseinandersetzen, wann und wie Wissenstransfer funktioniert, d.h. von welchen organisationalen, motivationalen und kulturellen Faktoren der Wissenstransfer beeinflusst wird (Wilkesmann et al., 2009). Mit wissenschaftlichen Methoden und Erkenntnissen lässt sich zum einen zeigen, wo Barrieren des Wissenstransfers existieren und durch welche Faktoren Wissenstransfer erleichtert wird. Diese Erkenntnisse lassen sich wiederum in der Praxis umsetzen. Zum anderen kann in diesem Sinn die Praxis zu Fragestellungen für eine Untersuchung führen, die wissenschaftlich bearbeitet werden und deren Ergebnisse wiederum in der Praxis getestet werden können. Genau dies meint Mintzberg (2004) mit dem Ausdruck „experienced reflection". Die Praktiker bringen ihre Erfahrung ein, die Wissenschaftler ihre Ergebnisse aus der Forschung. Die Praktiker können vor dem Hintergrund der Angebote der Wissenschaftler ihre Erfahrung reflektieren und eben dadurch neue Erkenntnisse gewinnen. Die Wissenschaftler können wiederum durch die Erfahrung aus der Praxis neue Probleme mit den Praktikern gemeinsam definieren, die in ihre Forschung einfließen. Für den Forschungsprozess müssen die gemeinsam definierten Probleme von den Wissenschaftlern aus einer reinen Statusbeschreibung in eine Relationsaussage transformiert werden. Es sind also theoretisch begründete Bedingungsfaktoren zu benennen, die den Problemzustand beeinflussen können. Daraus abgeleitete Hypothesen, zu den mit Praktikern gemeinsam definierten Problemen, erweitern dann den wissenschaftlichen Fundus, da dort neue Bedingungszusammenhänge getestet und überprüft werden. Wichtig ist dabei aber, dass es nicht bei einem reinen Ist-Soll-Vergleich bleibt und ebenso nicht bei einer reinen Prozessbegleitung (dies wäre Organisationsberatung), sondern eben eine Übersetzung in wenn-dann Hypothesen, die mit wissenschaftlichen Instrumentarien getestet werden können. In diesem Sinne muss Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung kein Gegensatz sein. Allerdings existiert bisher noch kein Konsens darüber, wie wissenschaftliche Standards in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung auch umgesetzt und gesichert werden können.

Zusammenfassend bleibt aber festzuhalten, dass wissenschaftliche Weiterbildung mit der Dualität von Praxis- und Wissenschaftsorientierung umgehen muss, ohne einen Verdrängungseffekt zu produzieren.

5. Resümee

Für die Bildungsforschung ergeben sich aus den vier Dilemmata einige programmatische Folgerungen:

a. Analog zu der Debatte um Organisationsentwicklung in der Schule bzw. Schulentwicklung (Rolff, 2007) müssen Hochschulen als (Arbeits-)Organisationen in den Blick kommen. Erst unter diesem Blickwinkel können viele Probleme der wissenschaftlichen Weiterbildung und der Hochschulen angemessen analysiert werden.

b. Der Diskurs zur Governance von Hochschulen (de Boer et al., 2007) sollte die wissenschaftliche Weiterbildung einbeziehen. Durch diese Perspektive kann der Diskurs angereichert werden, da die wissenschaftliche Weiterbildung schon einige Erfahrung mit der managerial governance aufweisen kann.

c. Bisher wurde die Motivation in der Weiterbildung mit Geldanreizen gleichgesetzt. Dies ist so sicherlich zu kurz gegriffen.

d. Das Dilemma zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung hängt vermutlich mit dem Wissenschaftsverständnis zusammen. Die hier zugrunde liegende Differenzierung liegt jedoch quer zur „Mode I/Mode II Debatte" (vgl. Latniak & Wilkesmann, 2005). Wird Wissenschaft als Sprachspiel verstanden, das konstitutiv an eine elaborierte Terminologie gebunden ist, dann kann die wissenschaftliche Weiterbildung nur praxisorientiert sein. Wird Wissenschaft dagegen als eine bestimmte Methode zur Erkenntnisgewinnung verstanden, dann kann jedes wissenschaftliche Ergebnis auch so didaktisch aufbereitet werden, dass es jeder Teilnehmer verstehen kann. Die „Mode I/ Mode II Debatte" könnte so neue Anregungen aus der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung erhalten.

Aus der bisherigen Diskussion ergibt sich ein empirisches Forschungsprogramm, welches in Zukunft folgende Bereiche überprüfen muss:

Im Bereich der Organisationsformen ist zum einen zu klären, ob eine zentrale oder eine dezentrale Organisationsform zu mehr wissenschaftlichen Weiterbildungsaktivitäten einer Universität führt. Zum anderen ist zu analysieren, welchen Einfluss die Steuerungsmodi auf die wissenschaftliche Weiterbildung haben. Trägt eine Mischform aus managerial und academic self-governance

zu einer akademischen Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bei? Lässt sich dadurch auch die akademische Reputation der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöhen?

Im Bereich der Motivation von Dozenten ist empirisch zu überprüfen, welche Art von Motivation vorherrscht. Außerdem ist zu untersuchen, ob bei Dozenten durch die zusätzlichen extrinsischen Anreize der Verdrängungseffekt auftritt. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist zu analysieren, welche Rahmenbedingungen und welche Motivation den größten Lernerfolg in der wissenschaftlichen Weiterbildung bringen. Ebenso ist zu untersuchen, ob es einen Verdrängungseffekt zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt. Hier ist zu vermuten, dass der Steuerungsmodus einen Einfluss auf die Überwindung des Dilemmas hat.

Dies sind nur einige Denkanstöße, die verdeutlichen, dass im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung noch viele Forschungsfragen auf eine wissenschaftlich fundierte Antwort warten.

Literatur

Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577-606.

Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In J.G. March, (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation* (S. 329-361). Wiesbaden: Gabler Verlag.

Dahrendorf (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Nannen-Verlag.

de Boer, H., Endres, 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 (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (S. 137-154). Dordrecht: Springer.

Denzler, S. & Wolter, S.C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30, 112-141.

Eisenhardt K. (1989). Agency theory: An assessment and review. *Academy of Management Review*, 14(1), 57-74.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment 2008*, 16, 256.

Frey, B.S., & Osterloh, M. (Hrsg.) (2002). Successful management by motivation. New York, Berlin: Springer.

Hanft, A. (Hrsg.) (2000). *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien.* Neuwied: Luchterhand.

Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen.* Oldenburg: Carl von Ossietzky Univ.

HRK (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung.* Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Isserstedt, W., Middendorff, E., Weber, S., Schnitzer, K. & Wolter, A. (2004). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes*, herausgegeben vom BMBF. Bonn.

Jansen, D. (2007). Governance of Research – Working towards Interdisciplinary Concepts. In D. Jansen (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research* Organizations (S. 109-133). Dordrecht: Springer.

Jütte, W. & Schilling A. (2005). Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 136-153). Münster: Waxmann.

Kehm, B.M. & Lanzendorf, U. (2006). Germany – 16 Länder Approaches to Reform. In B.M. Kehm & U. Lanzendorf (Hrsg.), *Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries* (S. 135-187). Bonn: Lemmens.

Kehm, B.M. & Lanzendorf U. (2007). The Impacts of University Management on Academic Work: Reform Experiences in Austria and Germany. In *Management Revue*, 18(2), 153-173.

Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. Der moderne Staat. *Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1/2008, 235-248.

Latniak, E. & Wilkesmann, U. (2005). Anwendungsorientierte Sozialforschung: Ansatzpunkte zu einer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung in den Sozialwissenschaften. *Soziologie*, 34, 65-82.

Leszczensky, M. & Orr, D. (2004). Staatliche Hochschulfinanzierung durch indikatorgestützte Mittelverteilung. Dokumentation und Analyse der Verfahren in 11 Bundesländern. *HIS Kurz-Information* A2/2004.

Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation.* 5. Auflage. Berlin: Duncker und Humblot.

Metz-Göckel, S. & Neef, W. (2006). *Fachnahe studentische Erwerbsarbeit in den Ingenieurwissenschaften und ihre Bedeutung für den Arbeitsmarkt. Abschlussbericht* Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Minssen, H. & Wilkesmann U. (2003). Lassen Hochschulen sich steuern? In *Soziale Welt*, 54(2), 123-144.

Mintzberg, H. (Hrsg.) (1992). *Die Mintzberg-Struktur: Organisationen effektiver gestalten.* Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.

Mintzberg, H. (2004). Managers not MBAs. London: *Financial Times.*

Müller-Böling, D. (Hrsg.) (2000). *Die entfesselte Hochschule.* Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.

Schaeper, H., Schramm M., Weiland M., Kraft S. & Wolter A. (2006): *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung.* Projektbericht BMBF.

Schimank, U. (2002). *Der Vereinssport in der Organisationsgesellschaft. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Sportsoziologie der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften zum Thema „Organisationsentwicklungen und De-Institutionalisierungsprozesse im Sport".* 27-29.06.2002, Oldenburg.

Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327.

Teichler, U. & Wolter A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In Die Hochschule. *Journal für Wissenschaft und Politik*, 2/2004, 64-80.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1003-1017.

Wilkesmann, U., Blutner, D. & Meister, C. (2002). Der Fußballverein zwischen e.V. und Kapitalgesellschaft – Wie Profifußballvereine das Dilemma zwischen Mitgliederrepräsentation und effizienter Zielverfolgung institutionell lösen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(4), 753-774.

Wilkesmann, U. & Würmseer, G. (2007). Wissensmanagement an Universitäten. *Hochschulmanagement*, 2, 1-6.

Wilkesmann, U. (2005). Die Organisation von Wissensarbeit. *Berliner Journal für Soziologie*, 15, 55-72.
Wilkesmann, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. Arbeit – *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16, 269-281.
Wilkesmann, U., Wilkesmann M. & Virgillito A. (2009). The absence of cooperation is not necessarily defection: Structural and motivational constraints of knowledge transfer in a social dilemma situation. *Organization Studies* 30/10.
Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 93-111). Münster: Waxmann.

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann, Technische Universität Dortmund, Zentrum für Weiterbildung, Hohe Str. 141, 44139 Dortmund, uwe.wilkesmann@tu-dortmund.de, www.zfw.tu-dortmund.de/wilkesmann

Eingereicht am: 22.4.2009
Überarbeitung eingereicht am: 2.9.2009
Angenommen: 9.9.2009

Anke Hanft, Michaela Knust

Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis

Integration of the vocational and the higher education system to realize lifelong learning: Higher education policy and practical experiences

Der hochschulpolitischen Forderung, sich stärker an den Prinzipien des lebenslangen Lernens auszurichten, wird in den gegenwärtigen Studienstrukturreformen nur unzureichend entsprochen. Hochschulen orientieren sich bei der Planung und Organisation ihrer Studienstrukturen bislang am Bild des traditionellen Studierenden, der ein Vollzeitstudium im Anschluss an die Schulausbildung absolviert und erst dann in den Arbeitsmarkt eintritt. Müssen deutsche Hochschulen ihre Angebotsstruktur stärker zielgruppenbezogen ausrichten, indem sie sich auch den Anforderungen erwachsener und berufstätiger Lerner stellen? Nachfolgend werden zunächst die veränderten bildungspolitischen Anforderungen dargestellt, bevor vor dem Hintergrund internationaler Beispiele die Studiensituation für berufserfahrene und berufstätige Studierende an deutschen Hochschulen dargelegt wird. Auf dieser Grundlage werden Handlungsempfehlungen für eine Reorganisation der Studienorganisation abgeleitet, die auf eine stärkere Integration von Aus- und Weiterbildung abzielen und berufserfahrenen und berufstätigen Studierenden besser gerecht werden.
Schlüsselwörter: Lebenslanges Lernen, Anrechnung von Kompetenzen, Studienstrukturen, berufstätige Studierende, Vollzeitstudierende

The actual structures in the German Higher Education System reflect the political intentions of lifelong learning insufficiently. Universities usually plan and organise their programmes for "traditional" students, who enter the university directly after high school to start a full-time Bachelor-Programme and to go ahead with a full-time Master-Programme. Those "traditional" students enter the job market only after graduation. The questions now are, if the number of "non-traditional" students is indeed bigger than estimated, and if German universities therefore have to adjust their programmes to the needs of adult learners, who enter the job market before or during the course of study. Following we explain the actual political discussions regarding this issue, before we describe how other countries deal with adults considered as "non-traditional" learners (e.g. employed students). The article ends with recommendations how to re-organise Bachelor- and Master-Programmes to consider the needs of those students and to better integrate the academic and the vocational (continuing) education system.
Keywords: Lifelong learning, prior learning, prior experience, non-traditional (e.g. employed) students, full-time programmes, part-time programmes

1. Bildungspolitische Entwicklungen

Der Bolognaprozess verlangt von Hochschulen, sich stärker an den Prinzipien des lebenslangen Lernens auszurichten. Dies bedeutet, Studium und Berufs-