

Weber, Karl

Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen

Hochschule und Weiterbildung 13 (2013) 2, S. 53-60



Quellenangabe/ Reference:

Weber, Karl: Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen - In: Hochschule und Weiterbildung 13 (2013) 2, S. 53-60 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97707 - DOI: 10.25656/01:9770

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97707>

<https://doi.org/10.25656/01:9770>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTHEMA:

**RE-ORGANISATION
WISSENSCHAFTLICHER
WEITERBILDUNG**

2/13

Inhaltsverzeichnis

9 Editorial

9 WOLFGANG JÜTTE

Rückblick

10 Thema

Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

10 KARIN DOLLHAUSEN, JOACHIM LUDWIG, ANDRÄ WOLTER

Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft

14 ALEXANDER OTTO, ANDRÄ WOLTER

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Eine Fallstudie zum Funktions- und Organisationswandel wissenschaftlicher Weiterbildung

23 THOMAS BRÜSEMEISTER, MICHAEL SCHEMANN

Re-Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung als Regression
Ein Fallbeispiel - Hochschule Limes

28 KARIN DOLLHAUSEN, FRANZISKA ZINK

Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover
Fallstudie zu einem Realexperiment

33 JOACHIM LUDWIG

Fallstudie zur Hochschule Gubernatio

39 WOLFGANG JÜTTE, MARKUS WALBER

"Neuerfindung" als profilierendes Konzept der Re-Organisation in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Das Fallbeispiel Leuphana

46 JOACHIM LUDWIG, MALTE EBNER VON ESCHENBACH

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens
Vergleich von fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung

53 **Forum**

53 **KARL WEBER**

Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen

61 **Projektwelten**

61 **STEFFEN ROGGE**

Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen
Wege zur Fachkräftesicherung

63 **CLAUDIA KOEPERNIK**

Aufbau der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Westsächsischen Hochschule Zwickau
Weiterbildung als Strukturaufgabe

65 **MARION WADEWITZ, ALEXANDER SCHNARR, NADINE MERZ, HANNES SCHRAMM**

Berufsbegleitend ins Berufsschullehramt?
Zur methodisch-didaktischen Gestaltung eines berufsbegleitenden Studienformats im Rahmen des Projekts
„Nachfrage- und adressatenorientierte wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW)

71 **HELMUT VOGT**

Planungshilfen für Weiterbildende Studien

74 **Tagungsberichte**

74 **DANIEL MEYNEN**

**Konferenz der Europäischen Initiative „International Association of Elder Professionals
- Zusammen in Europa. e.V.“**
29. - 31. August 2013 in Klagenfurt

77 **JESSICA HEIBÜLT**

„Studieren ohne Abitur“
Tagung am 12. und 13. September 2013 an der Universität Hamburg

79 **MARIA KONDRATJUK**

„Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung“
Bericht zur Sektionstagung Erwachsenenbildung der DGfE vom 19. - 21. September 2013 in Magdeburg

80 **Publikationen**

82 **Buchbesprechungen**

84 **Aus der Fachgesellschaft**

90 **Service**

90 **PRESSEMITTEILUNG**

91 **TERMINE**

92 **NEUE MITGLIEDER**

93 **NACHRUF**

94 **Notizen**

Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen

KARL WEBER

Einleitung

In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fand im schweizerischen Hochschulwesen ein bemerkenswerter Wandel statt, der sich auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung (WWB), ihre Voraussetzungen und ihre Entwicklung auswirkte. In einer ausserordentlich kurzen Zeitspanne wurden anfangs der 90er Jahre sieben Fachhochschulen (FH) und 18 Pädagogische Hochschulen (PH) errichtet. Bei all diesen Neu-Gründungen handelt es sich um Transformationen und teilweise auch Fusionen bereits bestehender Höherer Fachschulen, die in der Ausbildung, meistens auch in der Weiterbildung tätig waren. Neu erhielten die FH und PH nun zusätzlich auch einen Forschungsauftrag (vgl. dazu Weber/Tremel et al. 2010a). In diesem Reformprozess wurden die neuen PH und FH in der vertikalen Struktur der Bildungseinrichtungen höher positioniert. Es fand ein Upgrading statt. Entstanden ist damit ein horizontal und vertikal hoch differenzierter Hochschulsektor, dessen einzelne Segmente sich unter systemischen, funktionalen, organisationalen und programmatischen Gesichtspunkten sowie bezüglich ihrer Trägerschaft, Finanzierung und Steuerung wesentlich unterscheiden.

Zeitgleich mit der relativ schnellen Transformation des Hochschulsektors ist Weiterbildung zu einer immer verbindlicheren gesellschaftlichen Zumutung geworden. Das vom Bund Ende der 80er Jahre initiierte und finanzierte Förderungsprogramm zur Weiterbildung erleichterte es den Universitäten und Hochschulen und andern Bildungseinrichtungen des höheren Bildungswesen in diesem Feld Fuss zu fassen. Die Zunahme von abgegebenen Weiterbildungsabschlüssen ist bemerkenswert. Gemessen an den Abschlüssen waren die FH/PH 2010 mit rund 2888 Master of Advanced Studies - Diplomen (MAS) bedeutend erfolgreicher als die Universitäten (UH) mit 1540 MAS - Diplomen. Die Zahl der MAS - Abschlüsse kontrastiert erheblich mit den Studierendenzahlen. An den UH waren 2010 über 131 000 Studierende eingeschrieben, an den FH dagegen nur 75 000 Studierende. Fast zwei Drittel der MAS - Abschlüsse vergaben die FH im Bereich Wirtschaft und Dienstleistungen und 15 Prozent in der Technik und der IT. Mit den Angeboten der UH dagegen werden breitere Berufsfelder bedient (vgl. dazu Weber 2012: S. 23 ff).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich die Hochschulen in der WB organisiert haben, um in den letzten Jahren immer mehr Weiterbildungsangebote bereitzustellen und damit den externen Erwartungen in diesem Feld zu entsprechen. Diese Klärung wird in folgenden Schritten durchgeführt: Zunächst wird die Pfadabhängigkeit als theoretischer Referenzrahmen der nachfolgenden Analyse skizziert. Anschliessend werden die für die Organisation der Weiterbildung relevanten Kontextmerkmale dargestellt. Im dritten Schritt werden die für die drei Hochschultypen typischen Organisationsformen der WWB aufgezeigt. Abschliessend werden die Befunde unter Entwicklungsgesichtspunkten der Weiterbildung diskutiert.

Meine Überlegungen haben einen explorativen Charakter. Im erwähnten theoretischen Bezugsrahmen wird die Situation der WWB an den schweizerischen Hochschulen analysiert. Vermutlich können die beschriebenen Prozesse in der WWB jedoch auch in andern nationalen Kontexten beobachtet werden, weil sie organisationsbestimmt sind.

1. Organisationen - pfadabhängig betrachtet

Die Organisation der Hochschule und der WWB steht im Zentrum der folgenden Überlegungen. Offenbar besteht in der Hochschulforschung zur Frage, wie die Hochschulen als Organisationen zu benennen sind, kein Konsens. Einig ist man sich lediglich darin, dass die Hochschulen sich weder durch eine klare Identität, noch eine eindeutige Hierarchie und auch nicht durch bestimmte Rationalitäten auszeichnen (Kehm 2012). Bei den folgenden Überlegungen wird daher an zwei Konzepte angeknüpft, die für die gegebene Fragestellung angemessen erscheinen. Hochschulen sind lose gekoppelte Systeme im Sinne Weicks (1976). Darüber hinaus können gerade Organisationen der Weiterbildung, oder auch ganze Hochschulen als Organisationen mit durchdrungenen Hierarchien verstanden werden. Solche Organisationen sind in vielfältiger Weise - in funktionaler, finanzieller, programmatischer, personeller und struktureller Hinsicht - mit ihrer Umwelt verschränkt. Und es sind solche Verschränkungen, welche ein hierarchisches Durchgreifen in der Organisation durch das Management tendenziell erschweren (vgl. dazu Bleicklie et al. (2011) nach Kehm 2012: S. 20f.).

In diesem Beitrag wird das Konzept der Pfadabhängigkeit auf Organisationen angewendet. Es ermöglicht einen theoretischen Zugang zur Analyse und Erklärung von Ereignissen bzw. Ereignissequenzen, die mit vorangehenden Ereignissen zusammenhängen (Mahoney 2000: S. 507). In seinem theorievergleichenden Beitrag zeigt Beyer (2005), dass dieses Konzept in den Sozialwissenschaften mit unterschiedlichen theoretischen Akzentsetzungen genutzt wird. In der Variante des „historischen Institutionalismus“ ist es für die vorliegende Fragestellung mit ihrer historischen Dimension geeignet. Es wird angenommen, dass früher getroffene organisationale Entscheide in einer Bildungsorganisation sowie die entsprechenden eingebürgerten Orientierungen der Akteure später nachwirken. „Die Akteure orientieren ihr Handeln an dem eingeschlagenen Pfad und erwarten, dass auch die andern das tun“ (Werle 2007: S. 125). Das heisst, gewisse kollektive Überzeugungen und Praktiken wie bestimmte Fragen anzugehen sind, verfestigen sich bei Akteuren und ermöglichen eine pfadabhängige Entwicklung. Mahoney (2000: S. 517 f.) hat zudem herausgearbeitet, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit es zu einem Richtungswechsel in der Entwicklung kommt. Er unterscheidet dabei zwei Mechanismen, die institutionelle Reproduktion bzw. den Wandel erklären können. Eine machtbasierende Pfadabhängigkeit ist zu erwarten, wenn die „alten“ Akteure im Transformationsprozess eine führende Rolle wahrnehmen. Mit einem machtbedingten Wandel ist hingegen zu rechnen, wenn neue Akteure auftreten bzw. die Position etablierter Akteure geschwächt wird. Von einer funktionalen Erklärung der Pfadabhängigkeit kann gesprochen werden, wenn der Pfad für das Funktionieren eines Zusammenhanges notwendig ist. Beim Aufbrechen eines funktionierenden Zusammenhanges kann allenfalls eine Krise entstehen.

Empirisch richtet sich die Aufmerksamkeit in diesem Beitrag auf einzelne Aspekte der Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, welche ihr Leistungspotential konstituieren. Im Vordergrund stehen ihre Positionierung an der jeweiligen Hochschule, die Funktionen, welche sie zu erfüllen haben, ihre Ressourcen sowie die dominierenden Orientierungen. Aus der Perspektive der Hochschulen ist somit jeweils zu fragen, ob bei der Organisation der Weiterbildung eine pfadabhängige Entwicklung bzw. ein Wandel beobachtbar ist und wodurch diese bestimmt werden. Damit steht die Frage im Vordergrund, wie die einzelnen Hochschulen die Organisation und ihre Funktionen für die WWB definieren.

Ein erster Blick auf die Organisation der Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen lässt den Eindruck entstehen, dass diese, ihre Positionierung und ihre Funktionen, von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich aussehen. Die Organisation der WWB könnte somit leicht als „Spiel ohne Grenzen“ beschrieben werden. Demgegenüber soll unter der gewählten pfadabhängigen Perspektive die These plausibilisiert werden, dass die Hochschulen sich bei der Organisation ihrer Weiterbildung an bisher erfolgreichen Gestaltungs-

praktiken in diesem Feld orientieren und dass diese zwischen den Hochschultypen variieren. Damit ist gleichzeitig eine zweite Behauptung impliziert. Nicht Effizienz, nicht Effektivität und auch nicht Markterfolg sind für die Organisation der Weiterbildung massgebend, sondern die Beachtung der Regeln und der Machtverhältnisse, die sich bei einem früheren Organisationswandel an Hochschulen durchgesetzt haben. Gemäss dieser These wird die Organisation der Weiterbildung an den Hochschulen in einem machtbasierten Prozess pfadabhängig formiert, an allen Hochschulen in besonderer Weise.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem Kontext

Im Folgenden werden einige kontextuelle Rahmenbedingungen dargestellt, welche die organisationale Ausgestaltung der WWB ermöglichen und begrenzen.

Erstens ist auf einer Makroebene ein Blick auf die organisationalen Leitbilder zu werfen, welche im weiterbildungspolitischen Diskurs der letzten 50 Jahren in der Schweiz beobachtet werden können. Diese Leitbilder haben sich erheblich gewandelt. Im Laufe der Zeit tauchten immer wieder neue Vorstellungen auf, ohne dass die vorangehenden total verschwunden wären. Die Kontroversen über das bildungspolitisch Wünschbare sind nicht zu übersehen (vgl. dazu Weber 2010). Bis in die jüngste Zeit stand dabei jedoch immer die tauschwert- und berufsorientierte Weiterbildung im zentralen Focus. Zugespielt lässt sich sagen, dass in den 50er Jahren die Idee, Weiterbildung liesse sich als komplementäre Funktion gewissermassen ad hoc in den bestehenden Strukturen der Berufsorganisationen und der Unternehmungen organisieren dominierte. Auf diese Weise sollte Weiterbildung in den unterschiedlichen Subsystemen als System institutionalisiert werden. In den 70er Jahren hingegen wurde mit Blick auf die Umsetzung des strategischen bildungspolitischen Ziels Rekurrenz in erster Linie in den Umbau des ganzen Bildungssystems gedacht. Weiterbildung wäre demnach im Bildungswesen selber strukturell zu verankern. In den 90er Jahren wurde dagegen eine Lösung angestrebt, welche die Entwicklung der Weiterbildung als Bildungsstruktur eigener Art vorsieht. Weiterbildung wurde als quartärer Bildungssektor definiert, welcher das Bildungswesen strukturell ergänzt. Diese Vorstellung war relativ erfolgreich und löst aber immer wieder Kontroversen aus. Schliesslich werden in den 90er Jahren zudem ordnungspolitische Fragen immer bedeutsamer. Die Innovationsfähigkeit öffentlicher Bildungseinrichtungen wird bezweifelt und Weiterbildung wird nun auch als ökonomisches Gut entdeckt. Auf dem Weiterbildungsmarkt beanspruchen private Weiterbildungsanbieter „gleich lange Spiesse“ wie staatliche bzw. staatlich subventionierte.

Ging es in den 50er und 70er Jahren somit in erster Linie um die Versorgung möglichst vieler mit Weiterbildung, stehen seit den 90er Jahren auch die wirtschaftlichen Interessen der privaten Anbietenden im Vordergrund.

Die aktuelle Diskussion über die Schaffung eines Weiterbildungsgesetzes auf Bundesebene zeigt, dass es bezüglich der organisationalen Ausgestaltung der Weiterbildung weiterhin unterschiedliche Vorstellungen gibt. Die Protagonisten dieses Gesetzes wollen Weiterbildung aller Stufen übergeordnet regeln, und damit die Ausgestaltung der Weiterbildung als quartären Sektor eigener Art sicherstellen. Gegen ein solches Modell haben neben andern Gruppen auch die hochschulpolitischen Akteure entschieden Stellung genommen. Sie wollen weiterhin die hochschulische Weiterbildung im Rahmen des geltenden Hochschulrechts und der entsprechenden Verantwortlichkeiten entwickeln und steuern (CRUS 2012).

Zweitens begann sich mit den eingangs erwähnten Reformen in den 90er Jahren der schweizerische Hochschulraum neu zu formieren. Aus Sicht der verantwortlichen Akteure sollte dieser sich durch zwei bzw. drei Hochschultypen, die gleichwertig, aber andersartig sein sollen, konstituieren: den Universitäten, den Fachhochschulen (inkl. Kunsthochschulen) und den (kantonal finanzierten) Pädagogischen Hochschulen. Alle drei Hochschultypen betreiben Forschung, wenn auch mit einer unterschiedlichen Ausrichtung (vgl. Weber/Tremel et al 2012). FH, PH und UH weisen eine mehrfache Systemzugehörigkeit auf. Mit ihrer Ausbildungsfunktion sind die Universitäten ins Bildungssystem eingebunden und mit der Forschung verankern sie sich im Wissenschaftssystem. Trotz dieser doppelten Systemzugehörigkeit, aber dank ihrer relativ grossen Autonomie, erscheinen die Universitäten unter verschiedenen Gesichtspunkten als ziemlich geschlossene Systeme. Sie steuern sich nach weitgehend einheitlichen, wissenschaftsrelevanten und universalistischen Regeln. Ihre innere Organisation ist – auch in einer internationalen Perspektive – vergleichsweise einheitlich und basiert auf dem Strukturprinzip der Fächer, der Fachgruppen und ihrer Reproduktion (vgl. Meyer et al. 2007). Dabei gewinnen Disziplinen eine besondere Stabilität dank ihrer doppelten Institutionalisierung: In einer Makroperspektive konstituieren sie den strukturellen Rahmen für die Integration in die internationalen Arbeitsmärkte der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. In ihren Selbstbeschreibungen situieren sich die Universitäten daher als Organisationen im internationalen Wissenschaftssystem (vgl. dazu beispielsweise die Websites der Universitäten und der ETH). Darüber hinaus wird die Mikrostruktur jeder einzelnen Universität durch Disziplinen und ihre Organisation in Fakultäten oder Departementen bestimmt (vgl. Abbott 2002). Die Ausbildungsprofile sind in allen Fächern auf die Reproduktion der Disziplin, und in einigen Fächern zusätzlich auch auf die Reproduktion bestimmter Berufe (Rechtswissenschaften, Medizin, Theologie usw.) bezogen.

Mehr als UH können FH als offene Systeme zu charakterisiert werden, die mindestens dreifach in ihrer Umwelt verankert sind. Sie fassen nicht nur im Bildungs- und Wissenschaftssystem wie die Universitäten, sondern zusätzlich auch im Berufsbildungssystem und damit im System der Berufe. Daher müssen sie sehr vielfältige, oft widersprüchliche

Impulse aus ihren Umwelten aufnehmen und verarbeiten. Diese stammen aus der Berufswelt und ihren Organisationen, von der Wirtschaft, der öffentlichen Verwaltung, der Wissenschaft, von Vorgängerausbildungsinstitutionen wie auch von der kantonalen und der eidgenössischen Bildungspolitik. Diese komplexen Umweltbedingungen spiegeln sich im Innenraum der Fachhochschulen. So erfolgt die innere Organisation und Selbstregulierung der Fachhochschulen teilweise nach unterschiedlichen Regeln, je nach Fachbereich und Hochschule (vgl. Kiener et. al. 2012). Nicht zu übersehen ist, dass an allen Fachhochschulen die Ausbildung mit ihren Studiengängen das wichtigste organisatorische Strukturprinzip darstellt. Die Berufsbezogenheit der Curricula hat sich durchgesetzt, auch in der Weiterbildung. Damit schlägt sich der zentrale Auftrag der Fachhochschulen auch in ihrer Organisation nieder und bündelt die mit der Ausbildung verbundenen Aktivitäten.

FH und PH weisen grundsätzlich ähnliche Binnenstrukturen und Umwelten auf. Auch an PH bilden die Studiengänge in der Regel das dominierende Strukturprinzip. Berufsfeldbezogene Forschung unterstützt die Lehre und hat keinen Eigenwert. Die Umwelt der PH ist insgesamt weniger komplex als jene der FH: Kantonale Bildungsdirektionen, kantonale, politische Akteure, Gemeinden, die Lehrpersonen anstellen sowie Organisationen der Lehrpersonen können als wichtigste Stakeholder bezeichnet werden.

Drittens haben sich in der hochschulischen Weiterbildung im Rahmen des Bolognaprozesses in kurzer Zeit trotz unterschiedlicher Trägerschaften und Verantwortlichkeiten an den einzelnen Hochschultypen einheitliche Abschlüsse durchgesetzt. Obwohl die Voraussetzungen an den drei Hochschultypen unterschiedlich sind, werden von allen – basierend auf der ECTS – Währung – identische Titel abgegeben: Certificate of Advanced Studies (15 ECTS), Diploma of Advanced Studies (30 ECTS) und Master of Advanced Studies (60 ECTS). Alle Hochschulen sind ferner verpflichtet, die Weiterbildung über die Nachfrage zu finanzieren. Diese Vorgabe wird jedoch von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich umgesetzt, auch weil die Vorstellungen wie die Vollkosten zu definieren sind, variieren. Zudem sind Weiterbildungsprogramme oft verpflichtet, ihren Trägerhochschulen sogenannte Overheadabgaben abzuliefern. Ergo fällt der Grad der Kostendeckung der WWB von Hochschule zu Hochschule, oft auch von Programm zu Programm unterschiedlich aus.

Alle drei schweizerischen Konferenzen, in denen Leitungspersonen der Hochschulen der drei Typen repräsentiert sind, haben Empfehlungen zur Weiterbildung erlassen, nämlich die Konferenz der Rektoren der schweizerischen Universitäten (CRUS), die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) und jene der Pädagogischen Hochschulen (COHEP). Diese Empfehlungen sind inhaltlich und bezüglich Detaillierung unterschiedlich von Konferenz zu Konferenz. Sie betreffen allgemein Fragen der Abschlüsse, der Umsetzung der ECTS in der Weiterbildung, der Kooperation mit andern Partnern, der

Anrechenbarkeit der Leistungen wie besonders auch solche der Qualität. Keine Konferenz äussert sich zur Frage, wie ihre Hochschulen die WWB konkret organisieren sollen (CRUS 2003, 2004, 2005), KFH (2006) und COHEP (2011). Offenbar wird der organisatorische Aufbau der WWB als autonomes Handlungsfeld der einzelnen Hochschulen betrachtet. Zwar wird das Leistungsprofil der WWB definiert, wie dieses organisational zu erreichen ist, wird den Hochschulen überlassen.

3. Pfadabhängige organisationale Ausdifferenzierung der WWB an den Hochschulen

Universitäten

Bis in die 90er Jahren des letzten Jahrhunderts waren die Universitäten in der Schweiz äusserst zurückhaltend im Feld der WWB tätig. Die Universitäten im französischsprachigen Raum mit ihrer regional etwas höheren Studierendenquote waren aktiver als jene in der Deutschschweiz. Hier hat nur die Universität St. Gallen mit ihrem volks- und betriebswirtschaftlichen Profil frühzeitig auf Weiterbildung gesetzt und mit der Weiterbildungsstufe eine entsprechende spezialisierte Struktur ausgebildet (vgl. Weber/Fischer 1992). Mit der universitären Weiterbildungsinitiative des Bundes Ende 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts begann jedoch gesamtschweizerische eine relativ schnelle Expansion und Programmdifferenzierung in der WWB. Der Bund stellte mit dem Instrument der Projektförderung Ressourcen für Infrastrukturen, das heisst sogenannte Koordinationsstellen an den Hochschulen, zur Verfügung. Diese wurden den Universitäten nach einem bestimmten Verteilschlüssel für sechs Jahre zugewiesen. Zusätzlich wurden auch Mittel für einzelne Programme der WWB bereitgestellt, welche im Wettbewerbsverfahren verteilt wurden. Der Erfolg dieser Förderung und die geglückten Expansion der WWB basierte somit wesentlich auf folgenden Voraussetzungen: Erstens waren die für eine bestimmte Zeitperiode bereitgestellten Mittel zweckgebunden, konnten von den Universitäten nur für die Weiterbildung verwendet werden. Zweitens wurden mit den mehr oder weniger kostendeckenden Studiengebühren neue Finanzierungsquellen für die Universitäten und besonders die WWB erschlossen. Damit kam es nicht zu einem Verteilungskampf um die ohnehin knappen Mittel in den Universitäten selber. Drittens wurde gleichzeitig der Gestaltungsspielraum der Weiterbildungsverantwortlichen mit der losen Koppelung von Weiterbildung und Grundausbildung erweitert. Einem Reformprozess in diesem Bereich konnte so ausgewichen werden. Innerhalb dieses Rahmens verstand sich schliesslich die WWB gemäss ihren Selbstbeschreibungen als Lehre eigener Art.

Mit der Institutionalisierung der WWB haben die Universitäten die hochschulpolitischen Erwartungen und Vorgaben verarbeitet. Universitätsintern vollzog sich dieser Prozess in der Logik der oben skizzierten universitären Organisation der Fakultäten und Fächer. Er führte an fast allen Universitäten (Ausnahmen: Universität Luzern und Università Svizzera Italiana) zu einer punktuellen Ergänzung der bestehenden

Organisation und der Abläufe. Punktuell war die Ergänzung insofern, als neu geschaffene Koordinationsstellen teilweise fakultätsnah, teilweise universitätsleitungsnah eingerichtet wurden und ihnen lediglich unterstützende Funktionen zugeschrieben wurden. Die universitätsleitungsnahen Einheiten mit ihren bescheidenen Ressourcen (in der Regel zwischen zwischen 3 und 4 Stellen) sollen in erster Linie Anstösse für neue Angebote der WWB geben und koordinieren, allenfalls Bedarfsabklärungen vornehmen, das Marketing der Programme durchführen und die mit der Weiterbildung verbundenen administrativen und organisatorischen Prozesse managen (Reichert 2007). Sie führen selber keine abschlussbezogenen Weiterbildungsprogramme durch und sind - von Bedarfsabklärungen abgesehen - auch nicht forschend tätig. Die zentralen Koordinationsstellen der WWB sind teils in der Nähe der akademischen, teils in jener der administrativen Leitung der Universität positioniert. Allgemein ging man an allen UH davon aus, dass in den bestehenden Strukturen der Fakultäten das für WWB relevante Wissen und Können vorhanden ist. Fakultäten und Departemente sehen sich in der Lage, diese neue Aufgabe sachgerecht und kompetent wahrzunehmen. Deswegen betrachten sie sich auch als legitimierte und relevante Träger der Weiterbildungsprogramme. Dazu differenzieren sie auf der Ebene von Instituten oder Fakultäten spezialisierte oder teilweise spezialisierte Rollen oder organisatorische Einheiten aus. In der Folge variieren die Muster der Arbeitsteilung zwischen zentralen Einrichtungen und jenen der Fakultäten bzw. Institute je nach Weiterbildungsprogrammen, oft auch nach personellen Konstellationen. In der Sprache der zentralen Koordinationsstellen der WWB ist denn auch der Support der Weiterbildungsprogramme massgeschneidert, undogmatisch und sachbezogen. In diesen Aussagen spiegelt sich der sekundäre Charakter dieser Weiterbildungsstruktur.

Einiges spricht dafür, dass sich bei dieser Implementierung der WWB zwischen Hochschulverwaltung und akademischen Einheiten eine neue personelle und administrative Kultur zu entwickeln begonnen hat, die als „third space“ bezeichnet wird. Dieser basiert im Kern auf der Erbringung wissenschaftsgestützter Dienstleistungen. In Selbstbeschreibungen wird dieser Struktur eine besondere Leistungsstärke und Innovationskraft zugeschrieben (vgl. dazu Krohn 2010, Klug 2010). Unbestritten dürfte sein, dass die beschriebene Entwicklung und Ausdifferenzierung von Funktionen und Positionen wesentlich mit den veränderten Erwartungen an die Universitäten und neuen Mustern der Finanzierung (z.B. Projektfinanzierung) zusammenhängt. Die besondere Position und die unterstützende Funktion der zentralen Koordinationsstellen spiegelt sich schliesslich auch in der Ausstattung mit Ressourcen: Leitende und Mitarbeitende dieser Einrichtungen sind mit geringerem akademischen Kapital ausgestattet als Verantwortliche in Instituten und Departementen.

Die skizzierte Organisationsentwicklung der WWB ist an praktisch allen Universitäten beobachtbar. Allein die Uni-

versität Bern hat einen leichten modifizierten Sonderweg eingeschlagen. Ihre zentrale Koordinationsstelle für Weiterbildung führt eigenverantwortlich abschlussbezogene Weiterbildungsprogramme durch und ist auch in Forschung involviert. Diese besondere Entwicklung war in Bern vermutlich deswegen möglich, weil diese Universität bereits anfangs der 90er Jahre punktuell eine organisationale Sekundärstruktur ausgebildet hatte, die ausserhalb der Fakultäten fachübergreifend gesellschaftsrelevante Fragen in Forschung und Lehre bearbeitete, die Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie. Auf dieses Organisationsmodell konnten sich die Protagonisten der Weiterbildung bei der Organisation der WWB beziehen.

Insgesamt verlief der organisationsspezifische Strukturbildungsprozess in der WWB an den Universitäten pfadabhängig und war durch die herkömmliche Machtkonstellation und entsprechende Machtverhältnisse bestimmt. Dabei mussten die Protagonisten der WWB, die als neue Anspruchsträger auftraten, besonders den traditionellen, etablierten Interessen der Fakultäten Rechnung zu tragen. Diese definieren sich selber ausgeprägt über die Forschung. WWB ist für sie keine prioritäre Option. Bei diesen Gegebenheiten ermöglichten die Fakultäten in ihrem Bereich eine gewisse Ausdifferenzierung von Rollen im akademischen Mittelbau oder schufen spezialisierte organisationale Einheiten. Zudem gestatteten sie, eine komplementäre Strukturbildung durch die Schaffung von Koordinationsstellen auf der zentralen Ebene, allerdings ohne klares akademisches Profil. Auf diese Weise gelang es den Fakultäten, strukturkonform die verbindlichen externen gesellschaftlichen und politischen Erwartungen zu erfüllen, ohne sich intern reformieren zu müssen. Entsprechende Diskussionen mussten nicht geführt werden, Umverteilungsprozesse fanden nicht statt. Bestehende Programme in der grundständigen Ausbildung und die Praktiken in Lehre und Forschung konnten wie bis anhin weitergeführt und um Weiterbildung locker ergänzt werden. Die Organisation der WWB an den UH spiegelt somit klar eine machtbasierte Pfadabhängigkeit.

Pädagogische Hochschulen

Die Weiterbildung von Lehrpersonen, die an öffentlichen Schulen aus der Sicht der kantonalen Bildungsdirektionen als „Quasi innerbetriebliche Weiterbildung betrachtet werden kann, hat eine lange Tradition, die in diesem Feld ermöglichte stabile Praktiken zu entwickeln. Bis in den 60er Jahren wurde die Weiterbildung von Lehrpersonen weitgehend von ihren Berufsorganisationen und gemeinnützigen Trägern konzipiert und realisiert. Weiterbildung wurde dabei vorwiegend als Lernen aus der Praxis verstanden. Entsprechend wurden die Dozierenden aus der Lehrerschaft selber rekrutiert. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen waren in diesem Bereich nicht sehr wichtig. Die WB - Veranstaltungen fanden sehr oft in den Ferien statt. Zwischen den 60er und 90er Jahren hingegen wurde in den meisten Kantonen die Weiterbildung von Lehrpersonen gewissermassen verstaatlicht. Aktoren der kantonalen Bildungsadministratio-

nen und der Bildungspolitik sahen in der Weiterbildung von Lehrpersonen ein wichtiges Instrument, um bildungspolitische Reformen voranzutreiben. In den Bildungsadministrationen entstanden professionelle Stellen, die entsprechende Veranstaltungen vorbereiteten, die Dozierenden didaktisch förderten und betreuten und die Veranstaltungen auch durchführten. Zeitgleich entstanden kantonale Anbietermonopole (Criblez 2000). Mit der Errichtung der PH in den 90er Jahren wurden die meisten Weiterbildungseinrichtungen aus den Bildungsdirektionen herausgelöst und an die PH übergeführt. Dabei wurde auch das Fachpersonal in der Regel weitgehend übernommen. An den PH entstanden nun spezialisierte, in der Organisation bestens sichtbare Einrichtungen für Weiterbildung von teils erheblicher Grösse. In einer Befragung von Mittelbauangehörigen der PH, bezeichnen 8 Prozent den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit als Weiterbildung. In keinem andern Fachbereich wird ein entsprechend hoher Anteil genannt (Böckelmann/Erne et al. S. 45). Im der Lehrerbildung wird der Weiterbildung ein grosser Stellenwert zugeschrieben. Entsprechende Institute an den PH sind denn auch gut positioniert und treiben die Entwicklung dieses Arbeitsfeldes systematisch voran. Bis heute sind die kantonalen Monopole bestenfalls etwas aufgeweicht, verschwunden sind sie nicht (vgl. COHEP 2012). Damit verfügen die Anbieter über eine gewisse Nachfragesicherheit. Zudem führen die Institute weiterhin in Absprache mit den kantonalen Bildungsdirektionen bestimmte Programme durch. Beide Verknüpfungen erzeugen eine relativ grosse Stabilität.

Die Organisation der Weiterbildung von Lehrpersonen kann somit aus guten Gründen als Ergebnis eines pfadabhängigen Prozesses verstanden werden. Die Institutionalisierung der Weiterbildung an den PH erfolgte durch den Transfer und die Transformation schon lange bestehender Einrichtungen der Weiterbildung von Lehrpersonen. In diesen Einrichtungen haben sich bestimmte Praktiken der „richtigen Weiterbildung“ verfestigt. Weil die Weiterbildung im pädagogischen Feld eine starke Position innehat, gelang es in diesem Prozess, die Kontinuität der erwähnten Weiterbildungspraktiken sicherzustellen und gleichzeitig den Status der engagierten Fachpersonen in diesem Arbeitsbereich zu verbessern. Da sich zudem die PH selber stark auf die Ausbildung focussieren, verfügt auch die Weiterbildung über eine relativ uneingeschränkte Akzeptanz. Gleichzeitig erfreuen sich die Weiterbildungsorganisationen weiterhin einer gewissen Autonomie. Die funktionalen Beziehungen zu den Bildungsdirektionen wurden weitgehend beibehalten. Weiterhin beauftragen die Bildungsdirektionen „ihre PH“ mit entsprechenden Leistungsaufträgen zur Durchführung bestimmter Weiterbildungen.

Fachhochschulen

Bei den in den 90er Jahren errichteten Fachhochschulen handelt es sich um Fusionen, die aus bereits bestehenden Höherer Fachschulen neu formiert und teilweise auch fachlich erweitert wurden. Die Trägerstruktur ist komplex: Drei FH werden von einem Kanton getragen, die übrigen weisen zwischen

4 und 8 Kantone als Träger auf. Die Vielfalt dieser Schulen, ist nicht zu übersehen: Ihr fachliches Profil variiert enorm. Die in die FH integrierten Schulen bringen unterschiedliche Traditionen, eine unterschiedliche Geschichte und wohl auch unterschiedliche Praktiken in Lehre, Forschung und Weiterbildung mit. Bereits in den Vorgängereinrichtungen war die Weiterbildung meistens unternehmerisch orientiert. Diese Vorgeschichte ist nicht nur im Personal repräsentiert, das die meisten FH von den Vorgängereinrichtungen übernommen haben. Sie haben sich auch in den Kulturen, namentlich der Lehrkultur, in der Organisation und den Verfahren der Teilfachhochschulen verfestigt (Vgl. dazu Weber/Tremel et al. 2010b). Zugespitzt lässt sich sagen, dass die einzelnen FH heute als Infrastruktur bezeichnet werden können, die Forschung und Lehre an verschiedenen Teilschulen bzw. Fachbereichen ermöglichen. Diese Teilschulen sind jedoch mit teils unterschiedlichen Umwelten konfrontiert. Somit ist die organisationale Identität der einzelnen FH sicher bedeutend geringer als die einer einzelnen UH.

Angesichts dieser Gegebenheiten und der Tatsache, dass die Organisation der FH stark durch die Lehre und die Studiengänge mit einer entsprechenden berufsorientierten Lehrkultur bestimmt wird (vgl. Weber/Tremel et al. 2010b), überrascht es nicht, dass die WWB auf der Führungsebene der einzelnen FH personell klar und sichtbar positioniert ist. Einige FH versuchen zudem Weiterbildung als Dachmarke zu positionieren. Die Verantwortlichen auf dieser Ebene nehmen vor allem strategische Funktionen wahr und definieren die Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsangebote der Departemente bzw. der Institute. Zu denken ist u.a. an die Finanzierung und die Kostenerfassung in diesem Bereich, an Formate und Abschlüsse sowie an Qualitätsanforderungen mit den jeweiligen Verantwortlichkeiten. Diese Vorgaben variieren von FH zu FH. Planung und Durchführung der konkreten Weiterbildungsangebote erfolgen auf der Ebene der Departemente, der organisationalen Nachfolgeeinrichtungen der früheren Schulen sowie einzelner Institute. Offenbar unterscheiden sich die konkreten Umwelten, auf die sich die Departemente und Institute mit ihren Weiterbildungsangeboten beziehen, von Departement zu Departement. In der Sozialen Arbeit gilt es andere Berufsverbände und Stakeholder in die Planung der Weiterbildungsangebote einzubeziehen als etwa in der Wirtschaft oder der Technik. Dazu kommt, dass die Weiterbildungsintensität von Departement zu Departement unterschiedlich gross ist. Besonders aktiv ist der Bereich Wirtschaft & Dienstleistungen. Das spiegelt sich auch darin, dass 7 Prozent der Mittelbauangehörigen der FH in Wirtschaft & Dienstleistungen ihren Arbeitsschwerpunkt in der WWB haben. Der entsprechende Prozentsatz in den Life Sciences & Chemie beträgt lediglich 1 Prozent (Böckelmann/Erne et al. 2013, S. 45f.).

Insgesamt zeigt es sich, dass an FH der Stellenwert der WWB deutlich wichtiger ist als an den UH, trotz aller Unterschiede zwischen den einzelnen Departementen. Mit Weiterbildung können sich FH profilieren. Innerhalb der FH dürfte auch

das Machtgefälle zwischen den Protagonisten der WWB und den andern Anspruchsgruppen geringer sein als an den UH. Dies dokumentiert u.a. die gute Sichtbarkeit der WWB als Organisation auf den verschiedenen Ebenen der FH. Der Personalbestand in diesem Bereich ist relativ gross. Die starke Position der Weiterbildung an den FH wurde nicht neu erworben, sondern in die FH eingebracht. Der „Weiterbildungselite“ der Vorgängereinrichtungen gelang es trotz des organisationalen Transformationsprozesses nicht nur die Stellung zu halten, sondern sogar zu verbessern. Namentlich brachten sie in die neuen FH ein Wissen, ein Können, eine Kultur und soziale Beziehungen ein, die für eine erfolgreiche WWB unverzichtbar sind. Besonders profitieren die FH von den Beziehungen mit Berufsverbänden und andern Stakeholdern. Darüber hinaus beherrschen die entsprechenden Fachleute das für gelingende Weiterbildung notwendige Wissen und Können. All dies spricht dafür, dass die Organisation der WWB an den FH das Ergebnis eines machtbasierten pfadabhängigen Prozesses ist, den die Weiterbildungsfachleute aus den Vorgängerinstitutionen wesentlich mitgestaltet haben. Ein Bruch in der Entwicklung der WWB ist trotz Transformation bis heute nicht zu beobachten.

4. Diskussion und Ausblick

Einige Evidenz spricht dafür, dass sich die Organisation der WWB an den schweizerischen Hochschulen in den vergangenen Jahren in einem machtbasierten, pfadabhängigen Prozess formiert hat. Dieser Prozess hat zu unterschiedlichen Organisationsformen der WWB an UH einerseits und FH und PH andererseits geführt. Zwar geben alle drei Hochschultypen identische Titel ab, der organisationale Rahmen, in dem die Weiterbildungsangebote erbracht werden, variiert. Diese Unterschiede können darauf zurückgeführt werden, dass innerhalb der Hochschulen die Institutionalisierung der WWB durch Gruppen mit unterschiedlichen Präferenzen und Orientierungen vorangetrieben wurden.

An den UH waren es die Fakultäten bzw. Fächer, die traditionell Forschung und internationale Orientierungen hoch besetzen. Trotz Bolognaform schreiben diese Gruppen der Lehre, soweit sich diese an den Anforderungen des äusseren Arbeitsmarktes orientiert, allgemein eine geringere Bedeutung zu als der Forschung. Weiterbildung wird auch nicht als besondere Herausforderung wahrgenommen. Sie stellt eher eine Unterform der Lehre dar. Diese Gruppen haben eine Organisation der Weiterbildung bevorzugt und durchgesetzt, welche die prioritären Funktionen in Forschung und Lehre an den UH nicht in Frage stellt. Formal wird WWB nach aussen zwar als eine der Kernaufgaben definiert (vgl. z.B. kantonale Universitätsgesetze). Damit werden auch externe Erwartungen erfüllt. Im Innern der Organisation wird dieses Feld jedoch eher stiefmütterlich behandelt. Die bestehenden Strukturen wurden nur punktuell ergänzt und der Professionalisierung wurden Grenzen gesetzt. Diese Organisationsform setzte sich durch, weil die neue Gruppe der Weiterbildungsfachleute an den UH weder über eine hinrei-

chende Machtbasis, noch über eine notwendige akademische Legitimation verfügte.

Ganz anders verlief der Prozess der Formierung der Organisation der WWB an den PH und den FH. Bei den FH und PH handelt es sich - wie erwähnt - wesentlich um transformierte und neu gestaltete Bildungseinrichtungen, die früher schon in der Aus- und Weiterbildung tätig waren. Diese Einrichtungen können auf eine lange Tradition der Lehrkultur zurückblicken, die immer ausgesprochen stark berufs- und nutzenorientiert war (Weber/Tremel et. al. 2010b). Bereits in den Vorgängereinrichtungen konnte sich Weiterbildung neben der Lehre ausdifferenzieren, organisational markant positionieren und sich als Arbeitsfeld professionalisieren. Dabei gelang es den PH im Bereich der Weiterbildung von Lehrpersonen stabile und berechenbare Beziehungen zur Nachfrage zu entwickeln. Diese wurden durch die stattliche Finanzierung der Weiterbildung und die kantonale Segmentierung des Weiterbildungsmarktes begünstigt. In ähnlicher Weise glückte es dem Fachbereich Wirtschaft & Dienstleistungen an den FH im hoch differenzierten Feld der kaufmännischen Berufe dauerhaft, mit einem breiten Angebot Fuss zu fassen. Dieser Erfolg ist auf den erfolgreichen Transfer des Organisationsmodells der Vorgängereinrichtungen mit den entsprechenden sozialen Ressourcen an die neuen FH und PH zurückzuführen. Auf Leitungsebene der FH und PH werden heute strategische Funktionen im Bereich der WWB wahrgenommen. Trägerschaft, Planung und Durchführung der Weiterbildungsprogramme sind an den PH in Instituten institutionalisiert und an den FH in Instituten oder Departementen. Anders als an den UH waren die Weiterbildungsfachleute an PH und FH in der Lage, ihre Vorstellungen von der Weiterbildung durchzusetzen. Ihre Ansprüche waren legitimiert, weil diese Gruppen über das für Weiterbildung notwendigen Wissen und Können verfügten. Sie konnten auch auf eine langjährige, erfolgreiche Praxis in diesem Feld hinweisen. Ausserdem begünstigten die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen an diesen beiden Hochschultypen, nämlich berufsfeldorientierte Lehre und Weiterbildung zu betreiben, die Formierung der beschriebenen Organisation der WWB. Schliesslich war für die Betroffenen dieser Transformationsprozess attraktiv, weil die WWB in der vertikalen Struktur der Bildungsorganisationen höher platziert werden konnte.

Vieles spricht dafür, dass der Wandel der Organisation der WWB nicht abgeschlossen ist. Offen ist, ob sich an den UH die Weiterbildung künftig besser und sichtbarer positionieren und ihr wissenschaftliches Profil verstärken kann. Diese wäre eine Voraussetzung, um das Angebot gegenüber demjenigen der FH besser abzugrenzen. Die FH ihrerseits stehen in einer Konkurrenzsituation nicht nur mit den UH, sondern auch den Höheren Fachschulen. Alle Hochschulen sind herausgefordert, grundständige Ausbildung und Weiterbildung stärker aufeinander zu beziehen und die nicht übersehbaren Überschneidungen zwischen ihren Angeboten zu eliminieren.

Literatur

Abbott, Andrew (2002): The Disciplines and the Future. In: Brint, Steven (ed.): The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University press, S. 205-259.

Beyer, Jürgen (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit! Wider den impliziten Konservatismus eines gängigen Konzepts. Zeitschrift für Soziologie (34) 1 (5-21).

Böckelmann, Christine/Erne, Cordula/Kölliker, Alexandra/Zölch, Martina (2013): Die Ergebnisse der repräsentativen Studie zur Situation des Mittelbaus 2011. In: Böckelmann, Christine/Erne, Cordula/Kölliker, Alexandra/Zölch, Martina (Hrsg.), Der Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Eine Situationsanalyse. München/Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 17 - 120.

COHEP (2011): Empfehlung der COHEP-Kommission Weiterbildung +Dienstleistungen, Bern.

Criblez, Lucien (2000): Zwischen Selbst- und Verwaltungssteuerung. In: GdWZ 3, S.149 - 152.

CRUS (2012): Vernehmlassung der CRUS zum Vorentwurf für ein Bundesgesetz über Weiterbildung, Bern.

CRUS (2005): Empfehlung für die Anwendung von ECTS in der universitären Weiterbildung, Bern.

CRUS (2004): Empfehlungen für die Bezeichnung der Abschlüsse der universitären Weiterbildung, Bern.

CRUS (2003): Gliederung und Abschlüsse in der universitären Weiterbildung: Harmonisierungsgrundsätze im Rahmen der Bolognareform, Bern.

Kehm, Barbara M. (2012): Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In: Wikesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 17-26.

Kiener, Urs/Benninghoff, Martin et. al. (2012): Forschung an den Fachhochschulen 2012: Beschreibungen, Analysen, Folgerungen, zu Händen der Eidg. EFHK und des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT. Winterthur

Klug, T. (2010): Professionelle Kompetenz für das Qualitätsmanagement in der Wissenschaft. In: ZFHE Jg.5./nr.4, S.82 - 93.

Krohn, M. (2010): Third Space - dritte Chance für den akademischen Nachwuchs. In: ZFHE Jg.5./nr.4, S. 63 - 69.

Mahoney, James (2000): Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29 (507-548).

Meyer, John W. / Ramirez, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): *Weltkultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 212-234.

Reichert, Sybille (2007): *Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung

Weber, Karl (2012): Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss, in: Zimmermann, Therese. E./Fischer, Andreas (Hrg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung, ZOOM, ZUW Universität Bern*, S.19-32.

Weber, Karl/ Tremel, Patricia /Balthasar, Andreas (2010a): Die Fachhochschulen in der Schweiz: Pfadabhängigkeit und Profilbildung. In: *Swiss Political Science Review* 16(4), S. 687-713.

Weber, Karl /Tremel Patricia et al. (2010b): *Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. Gleichwertig, aber andersartig?* Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung. Universität Bern.

Weber, Karl (2010): Weiterbildungspolitische Diskurs im Wandel. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 5/2010, S. 38-40.

Weber, Karl/Fischer, Andreas (1992): Die universitäre Weiterbildungsinitiative der Schweizerischen Regierung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung H4*, S.441-465.

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21, S.1-19.

Werle, Raymund (2007): Pfadabhängigkeit. In Benz, Arthur et al. (Hrsg.) *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (119-131).

Autor

Prof. Dr. Karl Weber
weber@kwb.unibe.ch