

Feld, Timm C.; Franz, Melanie

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 513-530



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Feld, Timm C.; Franz, Melanie: Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 4, S. 513-530 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168299

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-168299>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2016

■ *Thementeil*

Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

■ *Allgemeiner Teil*

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust, Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern Mathematik und Deutsch

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erziehungswissenschaftliche Wissenserzeugung

Ulrich Binder

Die Analyse erziehungswissenschaftlicher Wissenserzeugung
als Paradoxienmanagement. Einführung in den Thementeil 447

Peter Vogel

Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen:
Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik 452

Wolfgang Meseth

Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven
auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens 474

Dirk Rustemeyer

Denken, Kultur und Universum 494

Heinz-Elmar Tenorth

Wissen, Pädagogisches Wissen, Erziehungswissenschaft,
Wissenserzeugungsforschung. Ein kleines Nachwort 502

Allgemeiner Teil

Timm C. Feld/Melanie Franz

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären
Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie 513

Johannes Drerup

(Re-)Konstruktion praxisinhärenter Normen.
Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

Der Zusammenhang zwischen Schulangst, Schulunlust,
Anstrengungsvermeidung und den Schulnoten in den Fächern

Mathematik und Deutsch 551

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2015 571

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Knowledge Production

Ulrich Binder

The Analysis of Educational Knowledge Production
as Paradox Administration. An introduction 447

Peter Vogel

Educational Science and its Knowledge: Self-criticism,
forms of topicalization, analytics 452

Wolfgang Meseth

Between Self-Reference and Hetero-Reference. System-theoretical
perspectives on the production of educational knowledge 474

Dirk Rustemeyer

Thought, Culture, and Universe 494

Heinz-Elmar Tenorth

Knowledge, Pedagogical Knowledge, Educational Science,
Research on Knowledge Production. A brief epilogue 502

Articles

Timm C. Feld/Melanie Franz

Continuing Scientific Training as a Field of Academic
Education Management. Results of an exploratory case study 513

Johannes Drerup

(Re-)Construction of Practice-Inherent Norms.
On the unique structure of pedagogical justification approaches 531

Hanna Maria Weber/Franz Petermann

The Relation between School Phobia, School Apathy,
Effort Avoidance and Grades in Mathematics and German 551

Habilitation treatises and dissertations in educational sciences in 2015 571

Impressum U3

Timm C. Feld/Melanie Franz

Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements

Ergebnisse einer explorativen Fallstudie¹

Zusammenfassung: Im Zuge des Ausbaus von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung besteht für Universitäten die Herausforderung, sich zunehmend als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter zu positionieren und zu profilieren. Hierzu muss die wissenschaftliche Weiterbildung allerdings nicht nur auf der Ebene des universitären Bildungsprozessmanagements in Form von konkreten Angeboten realisiert, sondern auch in das universitäre Bildungsbetriebsmanagement, also in die grundlegenden strukturellen, strategischen und kulturellen Planungen einer Universität integriert werden. Der Artikel schließt hier an und beleuchtet auf Basis empirischer Ergebnisse eines aktuellen DFG-Projekts, wie Universitäten sich gegenüber der Weiterbildung positionieren und auf welche Art und Weise die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung vollzogen wird.

Schlachworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Universitäten, Bildungsmanagement, Kontextsteuerung

1. Einleitung

Universitäten bieten in den letzten Jahren verstärkt auf akademischem Niveau bestehende Weiterbildungsangebote an solche Zielgruppen an, die i. d. R. bereits über einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss verfügen. Trotz der steigenden Anzahl an Angeboten und auch wenn gesetzliche Regelungen, bildungspolitische Förderprogramme oder zahlreiche forschungsbezogene Aktivitäten die hohe Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten unterstreichen, lässt sich insgesamt der Auf- und Ausbau von entsprechenden Angeboten noch als defizitär bezeichnen. Dabei gab es in den

¹ Grundlage des Artikels ist ein bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereicherter Projektantrag (Feld, 2012) sowie das entsprechend bewilligte Forschungsprojekt (nähere Informationen sind erhältlich über: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/forschung/forscheb/Projekte/projwisswb> [17.03.2015]).

letzten Jahren zahlreiche förderliche Entwicklungen. Insbesondere die 1998 durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes beschlossene Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung als eine – neben Forschung, Lehre und Studium gleichgestellte – Hochschul-Kernaufgabe und die im Zuge des Bologna-Prozesses eingeleitete Reformierung und Angleichung der europäischen Hochschulsysteme (vgl. u. a. Europäische Kommission, 2003) führten in den Folgejahren zu einer praxis- und forschungsbezogenen Aufwertung.

Mit dem Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildungsmöglichkeiten soll mitunter reagiert werden auf die kürzeren Innovationszyklen, die sich infolge des beschleunigten wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts ergeben, sowie auf die demografische Entwicklung, die ab 2020 einen Rückgang der Studierendenzahlen in grundständigen Studiengängen bei einem gleichzeitigen Anstieg der Zahl (älterer) Akademiker/innen erwarten lässt (vgl. HRK, 2012, S. 187).

Für die Universitäten² bedeuten diese Entwicklungen – so die Ausgangsthese unseres Artikels – die enorme Herausforderung, nicht nur vereinzelte Weiterbildungsangebote zu schaffen, sondern auch sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter im Kontext des lebenslangen Lernens (neu) zu profilieren und zu positionieren. Um lebenslange Lern- und Bildungsmöglichkeiten nachhaltig aufrechterhalten zu können, müssen die Universitäten die wissenschaftliche Weiterbildung also nicht nur in vereinzelten Angeboten bereitstellen, sondern vor allem als zusammenhängendes und in die strategische Gesamtplanung der Universität integriertes Konzept aufgreifen und bearbeiten.

Eine solche Entwicklung würde nach Seitter (2014) konsequenterweise bedeuten, dass die Universitäten sich „von der Zentralität des dritten Lebensjahrzehnts seiner Adressaten“ (Seitter, 2014, S. 147) verabschieden, um dafür die gesamten bildungsbiografischen Stationen einer Person ansprechen zu können, die „in dieser Perspektive ein paradigmatischer Anwendungsfall der Institutionalisierung lebenslangen Lernens“ wären (Seitter, 2014, S. 147).

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an, indem anhand von zentralen Ergebnissen eines aktuellen DFG-Projekts verdeutlicht wird, wie die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Handlungsfeld universitären Bildungsmanagements erfolgt.

Dazu wird zunächst in Kapitel zwei eine ausführliche thematische Herleitung und Begründung von Ausgangsthese und Fragestellung ausgeführt. Aufgegriffen werden dabei sowohl die aktuelle Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie deren Verortung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements. In Kapitel drei erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens und analytischen Bezugsrahmens des Forschungsprojekts, aus dem dann in Kapitel vier zentrale empirische Ergebnisse vorgestellt werden.

2 Begrifflich kann sowohl von ‚Universitäten‘ als auch von ‚Hochschulen‘ gesprochen werden. Da sich die in dem vorliegenden Artikel vorgestellte empirische Erhebung allerdings auf Universitäten bezieht, wird im Folgenden auch die entsprechende Begrifflichkeit gebraucht. Von Hochschulen wird nur dann gesprochen, wenn in der Literatur bzw. in Studien explizit Hochschulen gemeint sind.

Aus dem empirischen Material können anhand von zwei Fallstudien u. a. Aussagen darüber gemacht werden, wie sich die Implementierungsprozesse wissenschaftlicher Weiterbildung aus der Perspektive der verantwortlichen Akteure in den Universitäten beschreiben lassen. D. h., das empirische Material gibt Aufschluss darüber, ob und wie die wissenschaftliche Weiterbildung als eine strategische Positionierungsmöglichkeit der Universität wahrgenommen wird und durch welche Art und Weise – also durch welches Steuerungs- und Gestaltungshandeln – der Auf- und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgt. Im abschließenden fünften Kapitel können erste Hinweise auf die bevorzugte Steuerungsvariante bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten abgeleitet werden, die sich im Regulierungsmodus der Kontextsteuerung ausdrückt.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext universitären Bildungsmanagements

Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde von der Kultusministerkonferenz als „[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- und Familientätigkeit [...]“ (KMK, 2001, S. 2) definiert, bei der das „[...] wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK, 2001, S. 2). Das „Wissenschaftliche“ bezieht sich also primär auf den Inhalt und nicht unbedingt auf die anbietende Organisation. Mit dieser Inhaltsfokussierung kann nach Vogt (2010) weiter differenziert werden, dass es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung um

organisierte Lernprozesse für Personen geht, die in der Regel ein Hochschulstudium abgeschlossen oder sich beruflich für eine Teilnahme qualifiziert haben und in das Berufsleben eingetreten sind. Die Lehrpersonen sind auf hohem Niveau fachlich einschlägig wissenschaftlich qualifiziert. Die Lernprozesse zeichnen sich inhaltlich durch Forschungsnähe aus und vom didaktischen Ansatz her dadurch, dass es immer auch um die kritisch-analysierende Distanz zu den Phänomenen der Welt geht. Wenn die Ausbildung und Einübung von Kritikfähigkeit nicht auch Gegenstand der Lernprozesse ist, handelt es sich nicht mehr um w.WB. [wissenschaftliche Weiterbildung; T.F./M.F.] (Vogt, 2010, S. 314)

Die in den Begriffsbestimmungen angesprochenen Charakteristika des Bildungsanschlusses, der Wissenschaftlichkeit und der spezifischen Didaktik lassen darauf schließen, dass die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung einer strategischen, zumindest einer konzeptionellen Grundlegung bedarf.

Trotz des eingangs betonten Bedeutungs- und Aufmerksamkeitszuwachses bestehen allerdings noch deutliche Defizite bei der Integration des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs in ein gesellschaftliches Gesamtkonzept lebenslangen Lernens, wie

u. a. mehrere größere empirische Studien mit einem internationalen Vergleich aufzeigen. Vornehmlich sind dies die vom BMBF in Auftrag gegebene und vom Hochschul-Informationssystem GmbH gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung erstellte „International vergleichende Studie zur Hochschulweiterbildung“ (Schaeper, Schramm, Weiland, Kraft & Wolter, 2006), die von der Universität Oldenburg koordinierte „Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ (Hanft & Knust, 2007) und die von der Hochschulrektorenkonferenz geförderte trinationale Studie „Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses“ (Bredl, Holzer, Jütte, Schäfer & Schilling, 2006). Alle drei Studien bescheinigen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen uneinheitlichen Status. Zwar gibt es – in Bezug auf die deutsche Entwicklung – insgesamt einen durchaus erkennbaren Ausbau und eine thematische Diversifizierung der weiterbildenden Angebote. Es herrscht auf der anderen Seite allerdings auch eine erhebliche Heterogenität u. a. in Bezug auf das Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, Organisations- und Strukturformen, Angebotsformate, Finanzierungs- und Geschäftsmodelle, Leistungsanerkennung, Abschlusszertifizierungen oder Professionalisierungsgrade. Mit Blick auf den internationalen Vergleich wird zudem deutlich, dass in Ländern wie z. B. Finnland, Großbritannien oder den USA nicht nur eine höhere Teilnahmezahl erreicht wird und auch verbesserte Anrechnungsmöglichkeiten beruflich bzw. informell erworbener Kompetenzen bestehen, sondern auch, dass in Deutschland ein erhebliches Defizit bei der Flexibilität der Studienangebote existiert und dass die Hochschulen der Vergleichsländer insgesamt betrachtet einen deutlich höheren Professionalisierungsgrad erreichen.

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen hervorheben, „dass das internationale Verständnis sehr viel weiter gefasst ist als das deutsche. Deutlich wird auch, dass international die starke Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung in einem Lifelong Learning System betont wird, welches der deutschen Definition fehlt“ (Hanft & Knust, 2008, S. 33).

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten wurde neben den bisher genannten Studien auch durch zahlreiche kleinere Forschungsarbeiten, Modellprojekte oder Vergleichsstudien sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene begleitet. Dabei wird mit Blick auf den Diskussions- und Forschungsstand deutlich, dass es noch etliche Themenfelder gibt, zu denen noch keine oder nur wenige – insbesondere auf empirischen Daten begründete – Erkenntnisse vorliegen. Exemplarisch zu nennen sind hier neben offenen Fragen zur Formatgestaltung (vgl. Christmann, 2012) oder zur kooperativen Umsetzung der Angebotsentwicklung (vgl. Seitter, Krähling, Rundnagel & Zink, 2014) auch Forschungsdesiderate zu tragfähigen Finanzierungsmodellen oder der Regelung der Kapazitäts- und Deputatsrelevanz wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Vogt, 2012, S. 173). Darüber hinaus sind die universitätsinternen Management- und Institutionalierungsvarianten, mit denen versucht wird, wissenschaftliche Weiterbildung als zentrale Aufgabe der Leistungserbringung von Universitäten zu verankern, noch relativ unerforscht. So verwundert es nicht, dass

die Erkenntniserweiterung über das universitätsinterne Bildungsmanagement bzw. über die Implementierungsprozesse und Steuerungsmodi wissenschaftlicher Weiterbildung als eine wichtige Herausforderung zukünftiger Forschungsprogramme angesehen wird (vgl. Ludwig, 2010, S. 40–41; Wilkesmann, 2010).

Die thematischen Ausrichtungen der dazu vorliegenden Forschungsarbeiten und die Inhalte der systematisierenden Überblicksarbeiten zum Thema Bildungsmanagement lassen erkennen, dass entweder Bildungsmanagement als theoretisches Gesamtkonzept aufgegriffen wird (z. B. Behrmann, 2006; Bush, 2006; Caldwell, 2008; Gessler, 2009) oder eher problembezogene Einzelaspekte, wie z. B. die Verbindung von Medien- und Bildungsmanagement (z. B. Henninger & Mandl, 2009), in den Mittelpunkt gerückt werden. Hinzu kommen Arbeiten, die die organisationalen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in die das Bildungsmanagement eingebunden ist, bestimmen (z. B. Bell & Bush, 2008; Knust & Hanft, 2009). Neben sektoren-, problem- und kontextbezogenen Forschungsarbeiten gibt es noch einen weiteren Korpus von Arbeiten, die vornehmlich einzelne Handlungsfelder des Bildungsmanagements aufgreifen. Exemplarisch zu nennen sind hier Untersuchungen und konzeptionelle Ausarbeitungen zu den Handlungsfeldern Personalentwicklung (Pielorz, 2009), Bildungsmarketing (Foskett, 2008) oder Programmplanung (Gieseke, 2000).³

Obwohl es zum Teil unterschiedliche Akzentsetzungen gibt, kommen die meisten der genannten Arbeiten im Ergebnis mit der Bestimmung von „Bildung“ einerseits und „Management“ andererseits auf eine doppelte disziplinäre Verortung und theoretische Fundierung von Bildungsmanagement. Im Kern geht es darum – unter Berücksichtigung einer komplementären Verbindung eines pädagogischen und eines ökonomischen Referenzsystems –, kontinuierlich innerorganisationale Reflexions- und Aushandlungsmöglichkeiten zu erzeugen. Dadurch sollen die Strukturen, Strategien und Kulturen einer Bildungsorganisation so gesteuert, entwickelt und miteinander in Verbindung gesetzt werden, dass es zum Erhalt oder gar zur Steigerung der organisationalen Leistungs- und Lernfähigkeit kommt. In den Arbeiten wird zusätzlich betont, dass für die nachhaltige Entwicklung leistungs- und lernfähiger Bildungsorganisationen insbesondere das spezifische, aus den individuellen Relevanzsetzungen und Sinnkonstruktionen hervorgehende Steuerungs- und Gestaltungshandeln der Leitungs- und Führungspersonen von Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund steht auch ein von Müller (2009) entwickeltes und an das St. Galler Management-Modell angelehntes (vgl. Rüegg-Stürm, 2003) Rahmenmodell des Bildungsmanagements. Dieses theoretisch fundierte Modell bettet das relevant werdende Steuerungs- und Gestaltungshandeln in den Kontext von Umweltsphären (bzw. Umwelteinflüssen), Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen ein. Durch die reflexive Thematisierung von Aufgaben und Problemstellungen des Bildungsmanagements ermöglicht das Modell zudem einen „Ordnungsrahmen, in dem Leitungsaufga-

3 Ein ausführliches Strukturmodell der Handlungsfelder des Bildungsmanagements findet sich bei Gessler (2009).

ben im Bildungsbereich verortet und mit [...] Entscheidungen begründet werden können“ (Müller, 2009, S. 67). Die beiden in dem Modell beschriebenen Kernprozesse sind das Bildungsprozessmanagement auf der Handlungsebene der Didaktik und das Bildungsbetriebsmanagement auf der Handlungsebene der Organisation. Das Bildungsprozessmanagement bezieht sich auf die „Entwicklung und Steuerung des Kernprozesses einer Bildungsorganisation, nämlich Bildungsangebote zu planen, anzubieten und durchzuführen und so Lernen zu initiieren, zu ermöglichen, zu organisieren und zu begleiten“ (Müller, 2009, S. 78). Das Bildungsbetriebsmanagement zielt dagegen auf die Steuerung und Gestaltung der übergeordneten organisationalen Rahmenbedingungen, insbesondere der strategischen Grundlegungen und strukturellen Entwicklungen (vgl. Müller, 2009, S. 83–85; Griese & Marburger, 2011, S. 14–16).

Bei einer weiteren systematisierenden Engführung der Forschung zum Bildungsmanagement auf den Bereich der Universitäten wird erkennbar, dass zwar durchaus Arbeiten vorliegen, die sich direkt auf Umsetzungsfragen des Bildungsmanagements beziehen (z. B. Seufert, 2008; Hanft, 2008), oder auch Fragen des Hochschulmanagements (z. B. Krücken, Blümel & Kloke, 2012) oder neuer Steuerungsformen an Universitäten (z. B. Lange, 2008) aufgreifen; darüber hinaus aber auch einige Forschungslücken bestehen. So gibt es kaum empirisch fundierte Erkenntnisse über die Verbindung eines universitären Bildungsmanagements mit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Insbesondere fehlt bisher empirisches Datenmaterial, das erlaubt, die Implementierungsprozesse aus der Perspektive der handelnden Akteure in den Universitäten zu rekonstruieren, also die Relevanzsetzungen und Sinnkonstruktionen, die dem Steuerungs- und Gestaltungshandeln zugrunde liegen, aufzudecken und zu analysieren. Diese Forschungslücke ist umso gravierender, da die Universitäten zunehmend gefordert werden, die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Kernaufgabe wahrzunehmen und auch, weil das Handeln der für die strategische Implementierung verantwortlichen universitätsinternen Akteure für die Entwicklung organisationaler Leistungs- und Lernfähigkeit von großer Bedeutung ist.

3. Projektdesign

3.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Im Anschluss an die skizzierte Ausgangslage, wird die Frage nach der Art und Weise der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements thematisiert. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass die Entwicklung von Universitäten als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter umso besser gelingt, desto eher die Universitäten bereit und in der Lage sind, die wissenschaftliche Weiterbildung in das übergeordnete Bildungsbetriebsmanagement, also in das strategische Steuerungs- und Gestaltungshandeln zu implementieren und nicht nur auf der Ebene des Bildungsprozessmanagements, also bei der Initiierung, Planung, Durchführung und Evaluation einzelner Weiterbildungen bzw. konkreter Lernar-

rangements, zu berücksichtigen.⁴ Die forschungsleitenden Fragestellungen hierzu gliedern sich in zwei Bereiche:

- a) *Ausprägung der strategischen Implementierung*: Hier geht es darum, zu erfassen, *ob* und *wie* von den für die Implementierung relevanten Akteuren die wissenschaftliche Weiterbildung als strategische Positionierungs- bzw. Profilbildungsmöglichkeit der Universität im Rahmen eines universitären Bildungsmanagements wahrgenommen und beschrieben wird.
- b) *Operative Implementierung im Steuerungs- und Gestaltungshandeln*: In diesem Bereich wird analysiert, inwieweit die unter a) erfassten Wahrnehmungen und Beschreibungen sowie die damit in Zusammenhang stehenden Deutungsmuster zu Auswirkungen auf konkrete Steuerungs- und Gestaltungsoptionen in Bezug auf die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung führen.

3.2 Methodik der Datenerhebung und -auswertung

Das Forschungsprojekt analysiert die Art und Weise, wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements aus Sicht der beteiligten Akteure implementiert wird. Dazu wurden zwei *empirisch-qualitative Fallstudien* durchgeführt.

Fallstudien sind hier vornehmlich aus zwei Gründen gerechtfertigt: Zum einen eröffnen sie bei noch wenig erforschten Fragestellungen einen guten explorativen Zugang mit der Möglichkeit, beschreibende Aussagen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten. Zum anderen ist es ein Vorteil von Fallstudien, durch die Möglichkeit der Verbindung verschiedener Methoden und Auswertungsverfahren ein flexibles und gegenstandsadäquates Vorgehen zu erlangen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 53–98). Als ein „Fall“ wird eine Universität mit ihren für die Implementierung relevanten Akteuren verstanden. Anhand von u. a. Vorgesprächen mit Expert/inn/en für die wissenschaftliche Weiterbildung wurden drei organisationale Ebenen identifiziert, auf denen als „relevant“ einzuschätzende Akteure agieren:

- 1) Personen, die zentral das Steuerungs- und Gestaltungshandeln des universitären Bildungsmanagements umsetzen bzw. Richtlinienkompetenz besitzen (Präsidium).
- 2) Personen, die mit der organisatorischen, strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung und Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung betraut sind (z. B. Refe-

4 Die Umsetzung auf Ebene des universitären Bildungsprozessmanagements (also der Initiierung, Planung, Durchführung und Evaluation konkreter Angebote) wird mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben aus zwei Gründen nicht aufgegriffen. Zum einen wird gerade in der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als ein strategisches universitäres Gestaltungsfeld ein enormes Defizit gesehen. Zum anderen liegen zur Angebotsstruktur und Programmentwicklung bereits Erkenntnisse vor (Übersicht z. B. bei Bloch, 2006, S. 31–52 und Anhang; Faulstich & Oswald, 2010, S. 12–16).

rent/inn/en für wissenschaftliche Weiterbildung, Mitarbeitende von Zentren universitärer Weiterbildung, Mitarbeitende von Stabsstellen für Weiterbildung).

- 3) Personen, die auf der Fachbereichsebene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und umsetzen (z. B. Dozierende, akademische Leitungen).

Die Auswahl der beiden Fälle erfolgte anhand von unterschiedlichen in der Praxis anzutreffenden Organisationsvarianten wissenschaftlicher Weiterbildung. Trotz der weiter oben beschriebenen Heterogenität der Formen, wie wissenschaftliche Weiterbildung in den Universitäten strukturiert und organisiert wird, lassen sich mit „zentral“ und „dezentral“ zwei Extremvarianten benennen (vgl. Kiefer & Spiller, 2004; Hanft & Knust, 2007), die wiederum unterschiedliche Implementierungspraxen hervorbringen können. Die etwas häufiger aufzufindende Variante einer zentralen Organisation z. B. in Form von wissenschaftlichen Instituten, Zentren oder Akademien für wissenschaftliche Weiterbildung steht der Variante der dezentralen Organisation mit der Delegation der Entwicklungs- und Umsetzungsaufgaben auf Fachbereichs-, Instituts- oder gar Arbeitsbereichsebene gegenüber. Neben dem Unterscheidungskriterium der Organisationsform wurden solche Universitäten ausgewählt, die einen gezielten Vergleich erlaubten, d. h. sonst möglichst ähnliche Merkmale aufweisen. Beachtet wurden neben dem Kriterium der Volluniversität die Kriterien der Organisationsgröße (gemessen an den Studierendenzahlen) und der gesetzlichen Vorgaben in den landesspezifischen Hochschulgesetzen.⁵

Pro „Fall“ erfolgt eine Kombination von problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel, 2000) und einer Gruppendiskussion (vgl. Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009). Je Fall wurden Interviews mit einer bis drei Personen aus jeder der drei oben als „relevant“ eingeschätzten Ebenen durchgeführt sowie jeweils eine Gruppendiskussion mit Vertreter/innen aller drei Ebenen. Ziel war es, mit den Interviews vornehmlich eine individuelle und ebenenspezifische, mit der Gruppendiskussion eine kollektive und ebenenübergreifende Perspektive zu eröffnen.

Der eingesetzte Interview-Leitfaden war darauf ausgerichtet, dass die Befragten sowohl ihre individuellen Wahrnehmungen und Sichtweisen gegenüber der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als potenzielles Positionierungs- und Profilbildungsfeld der Universität beschreiben als auch ihre stellenbezogenen Handlungsmöglichkeiten sowie ihr eigenes Steuerungs- und Gestaltungshandeln reflektieren und relationieren. Konkret ging es u. a. um Beschreibungen und Bewertungen bisheriger Aktivitäten zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung und um Einschätzungen in Bezug auf die angewendeten Gestaltungs- und Normierungsprozesse des Managementhandelns (im Rahmen von Steuerungsprozessen z. B. über Zielvereinbarungen

5 Anhand von Literaturrecherchen wurde deutlich, dass gerade diese drei Merkmale die Herausbildung wissenschaftlicher Weiterbildung besonders beeinflussen können. Um einen Vergleich der beiden Fälle in Bezug zum Unterscheidungskriterium Organisationsform aufrechtzuerhalten und „Analyseverzerrungen“ zu vermeiden, war es notwendig, Fälle mit ähnlichen Ausprägungen in diesen drei Kriterien auszuwählen.

oder leistungs- und indikatorengestützte Mittelvergabe). Die Erhebung der Gruppendiskussionen erfolgte ebenfalls auf Grundlage eines Leitfadens, der darauf gerichtet war, einen Diskussionsprozess über u. a. Stellenwert, organisationale Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten, Problemfelder und Lösungsstrategien in Bezug auf die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung anzuregen. Zudem ging es um die Beschreibung und Reflexion der Praxis des mit der Implementierung zusammenhängenden Steuerungs- und Gestaltungshandelns.

Die Analyse der Daten zielte auf die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen. Die Auswertung musste also erstens gewährleisten, dass die individuellen und kollektiven Wahrnehmungen und Beschreibungen systematisch dargestellt werden können. Zweitens sollte sie ermöglichen, dass die den Wahrnehmungen und Beschreibungen zugrunde liegenden Deutungsmuster sowie die damit in Verbindung stehenden Steuerungs- und Gestaltungsoptionen aufgedeckt und interpretiert werden können. Die Datenanalyse erfolgte daher anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2003) sowie mittels des hermeneutischen Interpretationsverfahrens der Sequenzanalyse (vgl. Lüders & Meuser, 1997; Kleemann, Kränke & Matuschek, 2009).

4. Empirische Ergebnisse

In dem explorativ angelegten Projekt wurden zwei Fallstudien durchgeführt. Ausgewählte empirische Ergebnisse werden im Folgenden mit Bezug zu dem forschungsleitenden Erkenntnisinteresse – also der Frage nach der Ausprägung der strategischen Implementierung und der Frage nach der Art und Weise der Implementierung im Steuerungs- und Gestaltungshandeln – dargestellt.

4.1 Fall A: Dezentrale Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung

Bei Fall A handelt es sich um eine Universität, in der die wissenschaftliche Weiterbildung erst im Zuge der Beteiligung an einem größeren bildungspolitischen Förderprogramm seit 2011 eine langsam steigende organisationsinterne Bedeutung und zunehmende Systematisierung erfährt. D. h., bei den relevanten Akteuren in der Universität kann aktuell ein deutlicher Selbstklärungs- und Aushandlungsprozess über die Bedeutung, die Art und Weise der organisationsstrukturellen Ausgestaltung sowie über die Verteilung der personenbezogenen Verantwortlichkeiten erkannt werden. Von einem strategisch klar definierten und einem neben dem Bildungsprozess- auch in das Bildungsbetriebsmanagement integrierten Handlungsfeld kann bei der wissenschaftlichen Weiterbildung allerdings nur bedingt gesprochen werden. Dies zeigt sich z. B. an der noch unklaren bzw. sich erst im Prozess der Herausbildung befindlichen Organisations- und Rechtsform der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Der aktuelle Stand der Organisationsform lässt sich weniger als ein bewusst geplanter, sondern als ein eher ‚naturwüchsig‘ entstandener Zustand verstehen, was auch be-

deutet, dass bisher nur wenige klare und auf Nachhaltigkeit angelegte Strukturen oder Regelungen bestehen. Vielmehr lässt sich eine aus den jeweiligen Gelegenheiten entstandene Struktur-Parallelität erkennen, die sich darin zeigt, dass es auf der einen Seite zwar seit Beginn des Förderprogramms eine auf professoraler Ebene angesiedelte und für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität beauftragte Person gibt, die zentral für die Entwicklung und Implementierung von Weiterbildungsangeboten zuständig ist. Auf der anderen Seite existieren auf der Fachbereichsebene viele eigene individuell initiierte Aktivitäten, Projektansiedelungen sowie organisationsstrukturelle Entwicklungen, wie z. B. eine auf einen speziellen Weiterbildungsstudiengang bezogene rechtliche Ausgründung.

Die Universität besitzt noch kein offiziell ausgewiesenes strategisches Konzept, welches die Ziele in Bezug auf die Art und Weise der Implementierung und des Auf- und Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote umfasst. Daraus resultiert nicht nur die oben angesprochene Struktur-Parallelität, sondern auch eine in den Interviews und der Gruppendiskussion deutlich gewordene Zieldiffusität, sowohl in Bezug auf die Organisationsform als auch auf den institutionell zugewiesenen Stellenwert.

Dies wird insbesondere mit Blick auf die drei unterschiedlichen Ebenen deutlich, auf denen sich die für die Implementierung relevanten Akteure bewegen. So beschreibt die Ebene der Universitätsleitung die wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig zwar noch als ein „randständige[s] Ding“ (B1F1E1, Z. 165) und attestiert ihr universitätsintern auch nur einen „extrem geringen Stellenwert“ (B1F1E1, Z. 155), sieht aber wiederum, dass es grundsätzlich ein geeignetes Feld sein kann, auf dem sich die Universität zukünftig profilieren könnte. Allerdings sollen gegenwärtig noch keine langfristig bestehenden Struktur- und Positionierungsentscheidungen getroffen oder Eigenmittel der Universität investiert werden, da noch nicht wirklich abzusehen ist, ob die wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft eine stärkere gesellschaftliche Bedeutung erfährt und somit auch für die Universität ein möglicherweise lukratives Betätigungsfeld darstellen wird.

Die Position der Universitätsleitung lässt sich durchaus als aufgeschlossen bei einer gleichzeitigen distanziert-abwartenden Haltung charakterisieren, wobei sie unter einem erkennbaren externen und internen Handlungsdruck steht. Extern bedingen sowohl die aktuellen Diskussionen um die Aufwertung Lebenslangen Lernens als auch das Förderprogramm, an dem sich die Universität beteiligt, dass grundlegende Struktur- und Positionierungsentscheidungen getroffen werden müssten. Intern wird von Seiten der mit dem Auf- und Ausbau konkreter Bildungsangebote beschäftigten Personen auf präsidiale Grundsatzentscheidungen gedrängt, um die eigenen Handlungsweisen abzuschärfen oder die eigene Position zu festigen.

Mit Blick auf die Umsetzungsweisen zeigt sich für Fall A kein einheitliches, an kollektiv geteilten Zielvorstellungen geknüpftes oder durch organisationale Prozesse vorgegebenes Steuerungs- und Gestaltungshandeln. Die unterschiedlichen Steuerungsziele changieren zwischen dem von der Universitätsleitung verfolgten Ziel, die Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung möglichst fluide und strukturoffen zu halten, um damit eine Risikominimierung wahrscheinlicher werden zu lassen und

dem – von den für die operative Entwicklung und Umsetzung der Weiterbildungsangebote zuständigen Personen – verfolgten Ziel einer möglichst schnellen und eindeutigen Klärung von Zuständigkeiten und Organisationsformen. Die bisher noch nicht abschließend geklärten Strukturen und Verantwortlichkeiten führen auf der einen Seite zu gewissen Unsicherheitszonen, in denen die Akteure ihr Handeln vollziehen und auf der anderen Seite zu relativ hohen eigenen Handlungs- und Interpretationsspielräumen, welche allerdings sowohl als Chance aber auch als Belastung und Gefahr wahrgenommen werden. Neben einer solchen differenzierten Auffassung wird zudem deutlich, dass die bestehenden Handlungsspielräume bei dem Punkt der Entscheidungsdurchsetzung ebenenspezifisch unterschiedlich ausgefüllt werden: Erfolgt auf der Ebene der Universitätsleitung noch eine Regulierung durch eine Art bewusster Nicht-Entscheidung von Entscheidungen („Wir müssen diese Entscheidungen im Moment noch nicht treffen“ B1F1E1, Z. 114–115), um so die oben angesprochene Verzeitlichungsabsicht umzusetzen, wird durch die mit dem Auf- und Ausbau der konkreten Bildungsangebote beschäftigten Personen deutlich versucht, durch u. a. das Initiieren von kulturellen Entwicklungsprozessen, das Konkretisieren von Entscheidungsgrundlagen, die Entwicklung von Motivierungspotenzialen sowie der verbalisierten Dramatisierung von Entscheidungsnotwendigkeiten, die als drängend erachteten Struktur- und Strategieentwicklungen herbeizuführen. Dies, wie ein Zentrumsmitarbeitender betont, immer mit Blick auf die Frage, „wie schnell kriege ich sozusagen die Entscheidungsträger dieser Universität dazu, Entscheidungen zu treffen, die ich brauche?“ (TN5F1E2, Z. 379–380).

4.2 Fall B: Zentrale Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung

In Fall B wurde eine Universität untersucht, bei der die wissenschaftliche Weiterbildung bereits seit einigen Jahren nicht dezentral in den einzelnen Fachbereichen und Arbeitsgruppen oder durch eine beauftragte Person, sondern vornehmlich zentral durch eine eigenständige GmbH koordiniert und entwickelt wird. Die GmbH wird durch zwei hauptberufliche Geschäftsführende geleitet und ist gegenüber der Universität bzw. dem Kanzler rechenschaftspflichtig. Getragen wird die GmbH durch die Universität als Hauptanteilseigner sowie durch mehrere unterschiedlich große Unternehmen aus verschiedenen Branchen. Als strategische Instanz für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung fungiert ein Vizepräsident. Hauptaufgabe der GmbH ist die Initiierung, Durchführung und Weiterentwicklung von insbesondere weiterbildenden Studiengängen, Managementprogrammen und unternehmensinternen Schulungsangeboten. Die GmbH agiert somit als Mittler bzw. als Transferstelle zwischen den Belangen und Bedarfen der regional (und zum Teil überregional) angesiedelten Unternehmen und den fachspezifischen Forschungs- und Lehrleistungen der Universität. Diese Organisationsform ist weniger ‚naturwüchsig‘ entstanden, sondern vielmehr aufgrund einer relativ klaren Zielvorstellung und zwar, möglichst passgenaue Qualifizierungsangebote für die unternehmerischen Zielgruppen vorhalten zu können. Die konkrete Organisationsform entwickelte sich allerdings aus einer Initiative der Wirtschaft heraus und nicht auf-

grund einer strategischen Grundsatzentscheidung der Universität, die z. B. das Ziel verfolgte, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem Profilbestandteil der Universität zu machen.

Die spezielle Organisationsform mit der relativ klaren Grenzziehung zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der GmbH und den Forschungs- und Lehrbereichen der Universität führt dazu, dass die wissenschaftliche Weiterbildung auch in diesem Fall lediglich in das Bildungsprozess- aber nicht wirklich in das Bildungsbetriebsmanagement integriert ist. Die Universitätsleitung erkennt die wissenschaftliche Weiterbildung zwar als einen grundsätzlich wichtigen Bereich an, was u. a. durch verschiedene befürwortende Präsidiumsbeschlüsse zum Ausdruck kommt, sie betrachtet diesen Bereich aber auch als eher abgesondert. D. h., die Zuständigkeit für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit und Nachhaltigkeit der Angebote liegt weniger bei der Universität selbst als vielmehr bei der GmbH. Die Vertreter der GmbH sowie die Personen, die für die operative Umsetzung verantwortlich sind, schätzen dagegen die fehlende Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Gesamtstrategische Ausrichtung der Universität als entwicklungshemmend ein, worauf z. B. die folgende Aussage einer Person, die auf Fachbereichsebene die konkreten Angebote entwickelt und umsetzt, hindeutet:

Und was mir fehlt, ist immer ähm, dass es eine Philosophie gibt, dass es ein Konzept gibt und die Elemente dann im Rahmen dieser Philosophie sowas ergeben wie eine Komposition. (B7F2E3, Z. 555–557)

Angesprochen wird damit ein Problem, welches in den Interviews und der Gruppendiskussion häufiger thematisiert wurde und zwar, dass neben der fehlenden Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in ein strategisches Gesamtkonzept keine visionäre Vorstellung zu der Frage besteht, welcher Stellen- und Mehrwert mit dem Ausbau der Weiterbildungsangebote für die Universität erreicht werden könnte. Diese fehlende Vorstellung über den Stellen- und Mehrwert hat zwar nicht verhindert, dass es durchaus strukturelle Festlegungen gibt, führte aber dazu, dass sich bisher noch keine umfassende kulturelle Akzeptanz innerhalb der Universität bilden konnte. Für die Universitätsleitung ist eine stärkere strategische Verankerung des Bereichs zudem eher wenig attraktiv, da befürchtet wird, dass damit sowohl die Verantwortlichkeit der Universität als auch personelle und monetäre Risiken wachsen. Die Verantwortlichen der GmbH sehen in der fehlenden „Philosophie“ daher auch weniger eine strukturelle als vielmehr eine kulturelle Entwicklungs herausforderung. D. h., sie agieren mit dem Ziel, eine verstärkte universitätsinterne Überzeugungsarbeit bzw. ein internes Marketing zu leisten, aus der dann eine Art ‚Commitment‘ für die wissenschaftliche Weiterbildung entstehen kann.

Mit Blick auf das Steuerungs- und Gestaltungshandeln zeigt sich, dass es ähnlich wie beim Fall A keine einheitliche und bewusst koordinierte Umsetzung gibt. So dominieren bei den Personen auf der zweiten Ebene, die für die organisatorische, inhaltliche und strukturelle Entwicklung zuständig sind, die Themen Qualitätsmanagement und Akzeptanzsteigerung als handlungsleitende Motive. Somit ist das jeweilige Han-

deln darauf ausgerichtet, einheitliche Qualitätsstandards bestimmen und einführen zu können sowie eine möglichst hohe Bereitschaft zur Mitarbeit bei den anderen Organisationsmitgliedern herzustellen. Das Steuerungs- und Gestaltungshandeln ist zudem durch bereits relativ klare Rahmenbedingungen und routinierte Prozesse bestimmt. So existieren beispielsweise zur Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen bestimmte Dokumente und Vorgaben, die eine gewisse Handlungsorientierung geben (u. a. bzgl. der Prüfung der Umsetzbarkeit von Weiterbildungsangeboten, dem Erstellen der Finanzierungspläne oder auch der Durchführung von (Re-)Akkreditierungen). Insgesamt zeigt sich, dass das Steuerungs- und Gestaltungshandeln im Fall B – anders als im Fall A – eher einer Top-Down-Beeinflussung unterliegt. D. h., entscheidende Entwicklungsimpulse werden stärker durch die GmbH, über Präsidiumsbeschlüsse oder Zielvorgaben gesteuert, wobei aber immer auch ein gewisser Handlungsspielraum bei den jeweilig durchführenden Stellen und Personen bestehen bleibt.

5. Fazit: Kontextsteuerung als bevorzugte Regulierungsvariante

Bezogen auf die erste forschungsleitende Fragestellung nach der *Ausprägung der strategischen Implementierung* zeigt sich in beiden Fällen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zwar als (zukünftige) Profilierungs- und Positionierungschance der Universitäten erkannt wird, gegenwärtig aber noch – insbesondere im Verhältnis zu den Bereichen Forschung und Lehre – einen relativ geringen Stellenwert einnimmt. In beiden Fällen ist bislang eine (mehr oder weniger fortgeschrittene) Umsetzung lediglich auf der Ebene des universitären Bildungsprozessmanagements erfolgt, eine übergeordnete strategische Einbettung in den Gesamtkomplex Universität steht noch aus. Dass dies noch nicht geschehen ist, liegt auch an einer in beiden Fällen bei der Universitätsleitung bestehenden Risikoeinschätzung. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann anscheinend erst dann weiter ausgebaut und als Profilierungsmöglichkeit etabliert werden, wenn für die Universitätsleitungen klar ist, dass die Angebote zu keiner (zusätzlichen) Belastung der Universitäten führen werden.

Hinsichtlich der Frage nach der *operativen Implementierung im Steuerungs- und Gestaltungshandeln* wird in beiden Fällen kein in sich geschlossenes, übergeordnetes, strategisch ausgerichtetes Handeln ersichtlich, sondern ein eher auf den jeweiligen Entwicklungsstand bezogenes, als fluide zu bezeichnendes situatives Handeln. Während dieses Handeln im Fall A vornehmlich auf den Auf- und Ausbau der strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet ist (z. B. klare Entscheidungsstrukturen schaffen, Verwaltungsabläufe etablieren, Organisationsstrukturen und Verantwortlichkeiten festlegen), geht es im Fall B stärker um die Arbeit an der ‚kulturellen Infrastruktur‘, d. h. um die mentale Akzeptanz und kollektive Repräsentanz der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität.

Es ist zu erwarten, dass dieses Problem der noch nicht ausreichenden kulturellen Implementierung zukünftig auch für Fall A relevant wird und zwar dann, wenn das Entwicklungsstadium von Fall B erreicht wird, also die ersten tragfähigen Strukturen bzw.

längerfristig bestehenden Organisationsformen gefunden wurden. Es zeigt sich somit, dass das Steuerungshandeln weniger vom Zentralisierungsgrad der Entscheidungsstrukturen oder der jeweiligen Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung abhängig ist (zentral oder dezentral), als vielmehr vom Entwicklungsstand der Implementierung (im Fall A liegt der Fokus deutlicher auf einer Strukturimplementierung und im Fall B auf einer Kulturimplementierung). Unter einem solchen Aspekt wird es wahrscheinlich, dass sich die im Fall A gegenwärtig noch stark personenabhängige Implementierung immer stärker personenunabhängig entwickeln wird, da tragfähige Strukturen zunehmend Einzelpersonen austauschbar werden lassen.

Ungeachtet dieser fallbezogenen Differenzen wird in beiden Universitäten ein fehlendes Passungsverhältnis zwischen den Bereichen Universität auf der einen und wissenschaftlicher Weiterbildung auf der anderen Seite problematisiert: Die ‚neuen‘ Logiken, die mit der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Universität eingeführt werden, wie z. B. Nachfrageorientierung, Praxisrelevanz oder Marktorientierung, müssen erst in Einklang gebracht werden mit den ‚traditionellen‘ Organisationslogiken, wie z. B. Angebotsorientierung, Forschungsbezug und Erkenntnisorientierung. Die vorliegenden Ergebnisse schließen hier an aktuelle Erkenntnisse weiterer Forschungen an, die u. a. aufzeigen, dass mit dem Aufbau wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten eine Denklogik Einzug hält, bei der immer stärker auch die Nachfrageorientierung als neue und zu integrierende Steuerungsrationaltät relevant wird (vgl. Seitter, 2014).

Die bisher benannten Punkte – also die notwendige Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung in das universitäre Bildungsprozess- und Bildungsbetriebsmanagement, die Absicherung der mit der Implementierung verbundenen Risiken, die Förderung der kulturellen Akzeptanz sowie die produktive Verbindung der unterschiedlichen Rationalitäten – spiegeln zentrale Managementfelder wider. Dazu lässt sich als ein wesentliches Ergebnis der Auswertung feststellen, dass die Bearbeitung dieser Felder in beiden Fällen deutlich ausgeprägter durch den Regulierungsmodus der Kontextsteuerung erfolgt als durch hierarchisch oder bürokratisch ausgelegte Steuerungsformen.

Die konzeptionelle Grundauffassung der Kontextsteuerung baut darauf, dass z. B. Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme (vgl. Weick, 1976) nicht (nur) direkt, sondern vielmehr indirekt durch die Bearbeitung der jeweilig relevanten organisational-kontextuellen Rahmenbedingungen gesteuert werden können. Es geht dabei um die „Einsicht in die Erfolglosigkeit direkter Interventionen in evolvierende, selbstreferentiell geschlossene, eigengesetzliche und ‚eigensemantische‘ soziale Systeme“ (Naujoks, 1994, S. 113). Dies bedeutet demnach auch, dass für die erfolgreiche Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung die für den Prozess relevanten Akteure versuchen (müssten), durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen des organisationalen Geschehens ein gewünschtes kollektives Verhalten bei den Organisationsmitgliedern zu erzielen, um dadurch die Implementierung anzuregen und somit den Auf- und Ausbau der Angebote zu unterstützen. Die Beschränkung – oder nach Willke auch ‚Unmöglichkeit‘ (vgl. Willke, 1995, S. 215) – der direkten Beeinflussung von sozialen Systemen führt somit zum Erfordernis, auf die Verbindungen der teilautonomen Subsysteme sowie die jeweiligen kulturellen, strategischen und strukturellen Ausprägungen

gen einer Universität einzuwirken. Es geht somit nicht primär um die reine Festlegung von Arbeitszielen, Prozessabläufen, Handlungsrouninen oder die strikte Kontrolle von Handlungen oder Ergebnissen, sondern darum, die Prozessabstimmung der einzelnen Akteure zu optimieren und durch die Entwicklung von Kontext- und Relationsbewusstsein den funktionellen Gesamtzusammenhang (vgl. Schäffter, 2001) sowie die jeweiligen Selbststeuerungskräfte zu aktivieren. Nach Zech (2010) werden durch eine solche Steuerung Rahmenbedingungen geschaffen, die quasi als Handlungskorridore wirken, in denen die Mitglieder der Organisation ihre Kreativität optimal entfalten, relativ autonom handeln und möglichst zielgerichtet entscheiden können (vgl. Zech, 2010, S. 18). Kontextsteuerung ist bei der Erzeugung von Handlungskorridoren, wie bereits angedeutet, nicht darauf angewiesen, „Einzelheiten zu regeln. Stattdessen schafft sie generalisierte Motivation dafür, die eigendynamischen und eigensinnigen Operationen eines Systems in eine bestimmte Richtung (Qualität, Perspektive, Vision) zu lenken“ (Willke, 1995, S. 215–216). Kontextsteuerung will so gesehen „Arenen für selbstorganisatorische Prozesse“ (Naujoks, 1994, S. 113) entwickeln und sicherstellen, um den für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteuren einen gewissen Handlungsspielraum zuzubilligen. In diese Richtung abzielende Steuerungsimpulse lassen sich anhand des empirischen Materials (zumindest in deutlich erkennbaren Ansätzen) nachweisen und konkretisieren. So bestehen sowohl in Fall A als auch in Fall B vielfältige Versuche, die u. a. darauf ausgerichtet sind, Handlungsspielräume durch Verantwortungsübertragung bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zu eröffnen, Anreizsysteme für die Beteiligung an der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu etablieren (z. B. durch Profilierungsmöglichkeiten einzelner Fachbereiche) oder wissenschaftliche Weiterbildung als relevantes Tätigkeitsfeld in Zielvereinbarungen und Personalentwicklungsgespräche aufzunehmen.

Insgesamt gibt die im vorliegenden Artikel auf Basis einer explorativen Untersuchung vorgenommene Charakterisierung der Art und Weise der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten deutliche Hinweise auf die Relevanz kontextueller Steuerungsvarianten. Diese Erkenntnis bedarf allerdings einer tieferen Differenzierung und interpretativen Ausdeutung auf Basis weiterer (und umfangreicherer) empirischer Untersuchungen, dies u. a. in Bezug auf die professionellen Selbstverständigungsprozesse der relevanten Akteure sowie auf die von der Kontextsteuerung ausgehenden Auswirkungen auf die organisationale Lernfähigkeit.

Literatur

- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bell, L., & Bush, T. (2008). The Policy Context. In dies. (Hrsg.), *The Principles and Practice of Educational Management* (S. 3–14). Los Angeles: SAGE.
- Bloch, R. (2006). *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*. HoF Arbeitsbericht 6. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Bredl, K., Holzer, D., Jütte, W., Schäfer, E., & Schilling, A. (2006). *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neube-*

- stimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses.* Jena: Garamond.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bush, T. (2006). *Theories of Educational Management*. <http://cnx.org/exports/be980fed-98a0-4330-adba-e148507ca0fe@1.pdf/theories-of-educational-management-1.pdf>. [01.03.2016].
- Caldwell, B. J. (2008). Autonomy and Self-Management: Concepts and evidence. In T. Bush & L. Bell (Hrsg.), *The Principles and Practice of Educational Management* (S. 34–48). Los Angeles: SAGE.
- Christmann, B. (2012). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62(2), 125–134.
- Europäische Kommission (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19. September 2003*. http://www.bmbf.de/pub/communiqu_bologna-berlin_2003.pdf [01.03.2016].
- Faulstich, P., & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf [01.03.2016].
- Feld, T. C. (2012). *Wissenschaftliche Weiterbildung als ein Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie. Unveröffentlichter DFG-Antrag auf Gewährung von Sachbeihilfe.* (Eingereicht am 26.09.2012, bewilligt am 04.02.2013).
- Foskett, N. (2008). Marketing. In T. Bush & L. Bell (Hrsg.), *The Principles and Practice of Educational Management* (S. 241–257). Los Angeles: SAGE.
- Gessler, M. (2009). Strukturmodell der Handlungsfelder. In ders. (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 13–37). Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2000). Programmplanung als Bildungsmanagement. In dies. (Hrsg.), *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivenverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“* (S. 30–50). Recklinghausen: Bitter.
- Griese, C., & Marburger, H. (2011). Bildungsmanagement. In dies. (Hrsg.), *Bildungsmanagement. Ein Lehrbuch* (S. 3–19). München: Oldenbourg.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München: Vahlen.
- Hanft, A., & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität. http://bildungsklick.de/datei-archiv/50179/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf [01.03.2016].
- Hanft, A., & Knust, M. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung. Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 31(1), 30–41.
- Henninger, M., & Mandl, H. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement*. Weinheim/Basel: Beltz.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2012). HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 558. Präsidiums der Hochschulrektorenkonferenz am 07.07.2008. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62(2), 187–193.
- Kiefer, S., & Spiller, A. (2004). Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung* (S. 188–198). Hamburg: DGWF.
- Kleemann, F., Kränke, U., & Matuschek, I. (2009). Objektive Hermeneutik. In dies. (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung. Eine Praxisorientierte Einführung* (S. 111–152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- KMK (Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss vom 21.09.2001. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [01.03.2016].
- Knust, M., & Hanft, A. (2009). Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 39–65). Münster: Waxmann.
- Krücken, G., Blümel, A., & Kloke, K. (2012). Wissen schafft Management? Konturen der Managerialisierung im Hochschulbereich. In T. Heinze & G. Krücken (Hrsg.), *Institutionelle Erneuerungsfähigkeit in der Forschung* (S. 219–256). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 1(1), 235–248.
- Liebig, B., & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 102–123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig, J. (2010). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren: Aussichten auf die nächsten zehn Jahre. *DGWF Hochschule & Weiterbildung*, (2), 38–41.
- Lüders, C., & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 57–79). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller, U. (2009). Bildungsmanagement – ein orientierender Einstieg. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 67–90). Münster: Waxmann.
- Naujoks, H. (1994). Konzernmanagement durch Kontextsteuerung. Die Relevanz eines gesellschaftstheoretischen Steuerungskonzepts für betriebswirtschaftliche Anwendungen. In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.), *Managementforschung. Band 4: Dramaturgie des Managements. Laterale Steuerung* (S. 105–141). Berlin/Wiesbaden: Gabler.
- Pielorz, M. (2009). *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Schaepfer, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S., & Wolter, A. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*. www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf [01.03.2016].
- Schäffter, O. (2001). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59–81). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studiengangsentwicklung. In S. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H., & Zink, F. (2014). Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *DGWF Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32–36.
- Seufert, S. (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 313–315). Bad Heilbrunn: UTB.
- Vogt, H. (2012). Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62(2), 167–174.

- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Willke, H. (1995). *Systemtheorie III. Steuerungstheorie*. Stuttgart/Konstanz: G. Fischer.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Art. 22. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> [01.03.2016].
- Zech, R. (2010). *Handbuch Management in der Weiterbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Abstract: In the course of the expansion of offers of continuing scientific training, universities are faced with the challenge of increasingly having to position and distinguish themselves as providers of life-course-related education. To this end, however, continuing scientific training not only needs to be realized on the level of the university management of educational processes in the form of concrete programs, it also needs to be integrated in the operational management of academic education, i.e. in the fundamental structural, strategic, and cultural planning processes of a university. The present contribution picks up on this approach and, on the basis of empirical findings of a current DFG (German Research Association) project, examines how universities position themselves with regard to further education and in what way the implementation of continuing scientific training is carried out.

Keywords: Continuing Higher Education, Adult Education, Universities, Educational Management, Control of Contexts

Anschrift der Autor_innen

Dr. Timm C. Feld, Philipps-Universität Marburg,
FB 21/Institut für Erziehungswissenschaft,
wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung,
Bunsenstr. 3, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: tim.feld@staff.uni-marburg.de

Dr. Melanie Franz, Philipps-Universität Marburg,
FB 21/Institut für Erziehungswissenschaft,
wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung,
Bunsenstr. 3, 35032 Marburg, Deutschland
E-Mail: franz@staff.uni-marburg.de