Patricia Heufers/Aladin El-Mafaalani

Praxis- oder Wissenschaftsorientierung? Zur Steuerung der Wissensvermittlung in der universitären Weiterbildung

1. Einleitung

Seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 sind auch Hochschulen verpflichtet, Weiterbildung anzubieten. Bei der Weiterbildung an Hochschulen handelt es sich – so der gängige Terminus – um *wissenschaftliche Weiterbildung*, die jedoch nicht einheitlich definiert ist. So ist nicht klar, ob wissenschaftliche Weiterbildung lediglich für Hochschulabsolvent/inn/en geöffnet sein sollte oder ob auch Menschen ohne akademische Vorbildung daran teilhaben sollen. Während in den gängigen Definitionen ausschließlich Akademiker/innen als Zielgruppe benannt werden (Wolter 2005), wird in der Definition des Wissenschaftsrats (1997) auch beruflich Qualifizierten der Zugang zum Weiterbildungsanbieter Universität ermöglicht. Jene Bevölkerungsgruppen, die hinsichtlich ihrer Bildungsmöglichkeiten benachteiligt sind, sollen entsprechend einen besseren Zugang zur Weiterbildung erhalten und an akademischer Bildung teilhaben können (Weber/Jütte 2005). Hinsichtlich der sozialen Durchlässigkeit ist Deutschland allerdings rückständig. Hier werden Personen ohne akademische Vorbildung aus vielen Bereichen ausgeschlossen (Hanft/Knust 2007). Mittlerweile existieren jedoch diverse Weiterbildungsangebote an Universitäten, die auch für Berufstätige ohne akademische Vorbildung und ohne Hochschulzugangsberechtigung geöffnet sind. Die zentralen Fragestellungen, die sich daraus ableiten lassen, können folgendermaßen zusammengefasst werden: Wie gestaltet sich die Lehre mit dieser für die Hochschule neuen Zielgruppe? Wie verändern sich der Umgang mit Wissen und die Form der Wissensvermittlung?

Weiterführend wird danach gefragt, mit welcher Motivation sich Wissenschaftler/innen in der Weiterbildung engagieren. Denn für Hochschulangehörige existieren kaum Anreize, in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu lehren. Für die Karriere und Reputation von Wissenschaftler/inne/n sind Forschungs- und Publikationsleistungen entscheidend. Häufig wird ein Engagement in der Weiterbildung sogar als Ablenkung von den primären Aufgaben beschrieben (Bloch 2006). Bei der Frage nach der Motivation spielt u.U. auch die neue Zielgruppe eine Rolle: Mit welchen Motiven und Erwartungen engagieren sich Wissenschaftler/innen in Weiterbildungsstudiengängen, an denen auch Nicht-Akademiker/innen teilnehmen?

Für die qualitative Analyse dieser Fragestellungen werden zwei Weiterbildungsstudiengänge an verschiedenen Universitäten vergleichend untersucht. Während der eine Studiengang ausschließlich akademisch vorgebildeten Personen vorbehalten ist,

ist der andere für alle Berufstätigen geöffnet. Abschließend werden die Ergebnisse in einen Zusammenhang mit der Steuerungsform der Studiengänge gestellt.

2. Dilemmata in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung muss sich an der Nachfrage orientieren, da diese auf einem hoch kompetitiven Weiterbildungsmarkt agiert und somit in starker Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsanbietern steht. Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung kann also ohne entsprechende Nachfrage nicht zustande kommen. Weiterhin besitzt die wissenschaftliche Weiterbildung einen Dienstleistungscharakter, welcher (ebenso wie die Nachfrageorientierung) in dem traditionellen Selbstverständnis der deutschen Universitäten nicht verankert ist – denn Hochschulen organisieren das Lehrangebot in starkem Maße angebotsorientiert. Darin wird ein Grund gesehen, warum die Weiterbildung an Universitäten eine Randposition einnimmt. Denn Weiterbildungsangebote sind in erster Linie Teil des am Bedarf orientierten Weiterbildungsmarktes und erst in zweiter Linie Teil des (akademischen Bewertungskriterien unterworfenen) Wissenschaftssystems. Weiterbildung steht somit in einem Spannungsverhältnis zu der Angebotslogik der Hochschule. Wird wissenschaftliche Weiterbildung als privates Produkt verkauft, lässt sie sich leichter steuern, muss aber gleichzeitig akademische Freiheiten einbüßen. Wenn wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliches Gut angeboten wird (öffentlicher Auftrag), bleiben diese Freiheiten hingegen erhalten, und die Steuerung wird gleichzeitig erschwert. Daher bewegt sich die wissenschaftliche Weiterbildung in dem Dilemma „managerial governance versus öffentlicher Auftrag“ (Wilkesmann 2010, S. 33ff.).

Das für die Lehre zentrale Dilemma „Praxis- versus Wissenschaftsorientierung“ ergibt sich aus genau dieser Nachfrageorientierung. Während das grundständige Studium angebotsorientiert ausgerichtet ist und die Lehrenden sich somit nicht an der Nachfrage der Studierenden orientieren müssen, muss die wissenschaftliche Weiterbildung dies tun. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmenden als Berufspraktiker/innen anwendbares Wissen erwarten (Praxisorientierung), stellt sich die Frage, ob „Wissenschaft“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung trotz der Nachfrageorientierung überhaupt vermittelt werden kann (Wilkesmann 2010). Der vermutete Gegensatz zwischen Praxis- und Wissenschaftsorientierung wird in der empirischen Analyse anhand der Systematisierung von Umgangsstrategien mit Wissen nach Haberzeth (2009) erfolgen. Haberzeth beschreibt unterschiedliche Wissensformen, die in der Seminardurchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung von Relevanz sein können. Dabei stellt er u.a. einen reflexiven und instrumentellen sowie einen wissenschaftsbezogenen und erfahrungsbezogenen Umgang mit Wissen einander gegenüber. Der *reflexive* Umgang mit Wissen ist durch einen kritischen Zugriff auf das Wissen gekennzeichnet, so dass alternative Interpretationen von Informationen und Wissen möglich sind und die vielfältigen Aspekte eines Themas gemeinsam mit den Lernenden

erschlossen werden können. Dabei geht es vor allem darum, dass die Teilnehmenden Sachverhalte oder Problemstellungen analysieren und verstehen sowie strukturelle Zusammenhänge erkennen. Beim *instrumentellen* Umgang mit Wissen wird dem Wahrheitsgehalt des Wissens in hohem Maße vertraut. Es wird nicht auf vielfältige Aspekte des Wissens verwiesen, sondern das Thema bzw. Handlungsproblem wird enggeführt. Aus dem Wissen werden Schlussfolgerungen in Form von Techniken und Instrumenten abgeleitet, so dass Kausalitäten zwischen Wissen und praktischem Handeln suggeriert werden. Greifen die Lehrenden auf kodifiziertes Wissen zurück und thematisieren sie ausschließlich systematisiertes, wissenschaftliches Wissen, handelt es sich um einen *wissenschaftsbezogenen* Umgang. Durch diese Wissensvermittlung soll die Kluft zwischen dem Wissen der Lernenden und dem wissenschaftlichen Wissen überwunden werden. Beim *erfahrungsbezogenen* Umgang mit Wissen stehen hingegen die subjektiven Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund, da in diesem Fall davon ausgegangen wird, dass Lernen nicht ohne das Anknüpfen an Vorwissen stattfinden kann. Hier werden also die Erfahrungen, Interessen und Probleme der Teilnehmenden fokussiert.

Ein weiteres Dilemma ergibt sich aus der Motivation, die der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. dem Engagement, in der Weiterbildung zu lehren, zugrunde liegt. Die Frage ist, ob Teilnehmende und Lehrende intrinsisch motiviert sind oder lediglich aus Geld- oder Karrieregründen an der Weiterbildung teilnehmen bzw. in der Weiterbildung lehren, was einer extrinsischen Motivation entsprechen würde. Sollten die Beteiligten intrinsisch motiviert sein, kann diese Motivation durch externe Anreize verdrängt werden. Das Dilemma „extrinsische versus intrinsische Motivation" ergibt sich also aus dem Verdrängungseffekt, den externe Anreize auf eine intrinsische Motivation haben können (vgl. Wilkesmann 2010, S. 36f.). Das vierte von Wilkesmann entwickelte Dilemma „Grenzstelle versus Außenstelle" ist für die weiteren Ausführungen nicht von Relevanz.

3. Vergleichende Analyse des Umgangs mit Wissen

Die folgenden Ausführungen sind Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie, in der 21 leitfadengestützte Interviews mit Professor/inn/en (9) und Teilnehmenden (12) wissenschaftlicher Weiterbildung geführt wurden. Das Sample wurde aus zwei verschiedenen Weiterbildungsstudiengängen im Bereich „Management" an zwei Universitäten zusammengestellt, von denen der eine mit einem Zertifikat abschließt, während der andere in einen akkreditierten Masterabschluss mündet.

Interviewpartner/innen	Bildungsabschluss	Studiengang	Anzahl der Interviewten	Berufsgruppe
Teilnehmende	Hochschulabschluss	Master	5	öffentliche Verwaltung
		Zertifikat	3	freie Wirtschaft
	Mittlere Reife oder Hauptschulabschluss	Zertifikat	4	freie Wirtschaft

Interviewpartner/innen	Position	Studiengang	Anzahl der Interviewten	Wissenschaftsdisziplin (Hochschulform)
Dozent/inn/en	Professor/in	Master	3	Sozialwissenschaften (Universität) Informatik (Universität) Sozialwissenschaften (Universität)
		Zertifikat	6	2: BWL (Universität) 2: Psychologie (Universität) BWL (Fachhochschule) Jura (Fachhochschule)

Tabelle 1: Samplestruktur (eigene Darstellung)

Die beiden Institute, die die Weiterbildung anbieten, sind zentrale wissenschaftliche Einrichtungen ihrer jeweiligen Universität. Unter den interviewten Teilnehmenden des Zertifikatsstudiengangs waren überwiegend Personen, die im Vorfeld nicht studiert hatten. Die Interviewten wurden zunächst gebeten, ihren beruflichen Hintergrund bzw. ihren wissenschaftlichen Werdegang sowie ihre Motivation für die Teilnahme an der Weiterbildung bzw. das Engagement in der Lehre zu schildern. Weiterhin sollten die Teilnehmenden beschreiben, was sie inhaltlich von den weiterbildenden Veranstaltungen erwartet haben und wie sich die Lehre aus ihrer Sicht darstellt. Die Lehrenden wurden zu ihren Lehrveranstaltungen befragt, insbesondere im Hinblick auf die inhaltliche und didaktische Ebene. Die Professor/inn/en sollten darüber hinaus aus ihrer Perspektive erläutern, welche Inhalte von den Studierenden verlangt bzw. gewünscht werden. Die Interviews wurden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) ausgewertet.

3.1 Umgang mit Wissen in der Lehre

In beiden Studiengängen wird *Wissen* auf unterschiedliche Art und Weise vermittelt. Grundsätzlich kann bei den Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs eher ein instrumenteller und erfahrungsbezogener Umgang nachgezeichnet werden. Die Lehrenden betonen, dass der berufliche Hintergrund der Teilnehmenden Ausgangspunkt der Lehre sein müsse und geben den Teilnehmenden teilweise konkrete Handlungs-

empfehlungen für den beruflichen Alltag, z.B.: „Dann kriegen sie jetzt sofort technische Hinweise, die ihnen nachher übermorgen in ihrem Beruf eine Hilfestellung geben". Dieses Ergebnis ist gerade deshalb von Interesse, weil alle Professor/inn/en deutlich machen, dass sich die Lehre in der Weiterbildung fundamental von der grundständigen Lehre unterscheidet.

Im Kontrast dazu beschreiben die Professor/inn/en des Masterstudiengangs die Lehre nahezu identisch mit jener eines konsekutiven Masterstudiums.[1] Entsprechend pflegen sie einen ausgeprägten reflexiven und überwiegend wissenschaftsbezogenen Umgang mit Wissen. Sie wollen den Studierenden helfen, beruflich relevante Problemstellungen zu reflektieren und zu verstehen, ohne daraus konkrete Handlungsanleitungen abzuleiten:

> Wir sagen unser'n Studis auch, wir bringen euch nicht, wie in ander'n Weiterbildungsunterrichten, bei, wie man Zielvereinbarungen macht. Sondern uns geht es darum, euch die Hintergründe von den Verfahren zu zeigen, oder von den Managementtools, wie das die Leute manchmal nennen, mit denen ihr in der beruflichen Praxis zu tun habt. Ja oder wenn's um Mitarbeitergespräche geht, was passiert da eigentlich. Ja und da geht's, heben wir beispielsweise ganz stark darauf ab, dass in Mitarbeitergesprächen oder Personalbeurteilungen ganz häufig so Stereotypen eine Rolle spielen. Wahrnehmungsverzerrungen und dergleichen.

Die Professor/inn/en in der wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigen offensichtlich die Vorbildung der Teilnehmenden, so dass dann ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit vermittelt wird, wenn die Teilnehmenden aus der Perspektive der Lehrenden über die notwendigen Qualifikationen bzw. anschlussfähigen Kompetenzen verfügen, mit wissenschaftlichem Wissen umzugehen. Dementsprechend gliedert sich auch der Umgang mit Wissen nach den Studiengängen. Dabei fällt weiterhin auf, dass sich bei den Professor/inn/en in der wissenschaftlichen Weiterbildung weitere Ähnlichkeiten nach Disziplin und Werdegang abzeichnen. So zeichnen sich die Psychologie-Professoren durch einen ähnlichen Umgang mit Wissen aus (siehe Abb. 1). Ebenso verhält es sich mit den Fachhochschulprofessoren, die über berufspraktische Erfahrung in ihrem Lehrgebiet verfügen, und den Wirtschaftswissenschaftler/inne/n, die in der Abbildung jeweils nah beieinander liegen. Die interviewten Professor/inn/en des Masterstudiengangs gehören unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen an, wobei auch hier ein Werdegang-Effekt auffällt: Einer der Professoren zeichnet sich durch eine stärker erfahrungsorientierte Lehre aus, was mit seiner langjährigen außeruniversitären Tätigkeit zusammenzuhängen scheint.

1 Beispielsweise müssen alle Teilnehmenden Referate halten, und es gibt zu jeder Veranstaltung einen Reader mit wissenschaftlicher Literatur.

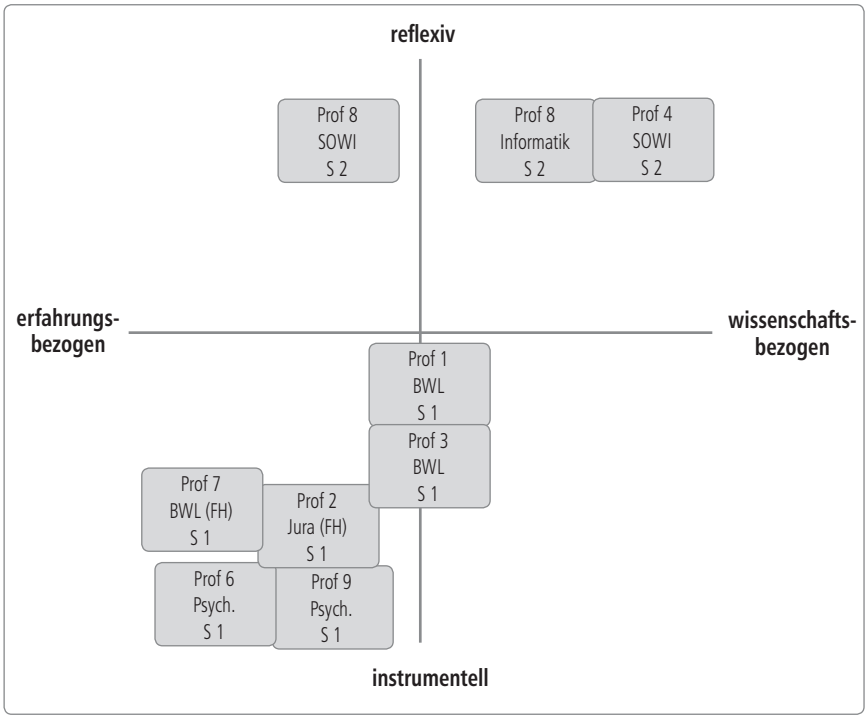

Abbildung 1: Umgang mit Wissen – Professor/inn/en (eigene Darstellung)
S1: Zertifikatsstudiengang; S2: Masterstudiengang. Die Abbildung dient lediglich zur Veranschaulichung der Ergebnisse, die Achsen stellen keine Skalen dar.

Zunächst kann im Hinblick auf die Teilnehmenden festgehalten werden, dass es *die* Berufspraktiker/innen, die ausschließlich an verwertbarem Wissen interessiert sind, nicht zu geben scheint – auch wenn genau dies von allen (!) Professor/inn/en unterstellt wurde. Die Erwartungen der Teilnehmenden in Bezug auf die vermittelten Inhalte hängen von der *individuellen Vorbildung* ab, d.h., dass wissenschaftliches und reflexives Wissen lediglich von jenen Teilnehmenden erwartet wird, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen. Jene, die nicht über akademische Vorbildung verfügen, erwarten anwendbares Wissen mit einem gewissen Erfahrungsbezug. Hinsichtlich des Umgangs mit Wissen zeichnet sich bei den Studierenden dementsprechend folgendes Bild ab: Teilnehmende, die akademisch vorgebildet sind, befinden sich eher in dem Quadranten „wissenschaftsbezogen/reflexiv". Demgegenüber befinden sich jene Teilnehmenden, die im Vorfeld nicht studiert haben, eher im Feld „erfahrungsbezogen/instrumentell" (siehe Abb. 2).

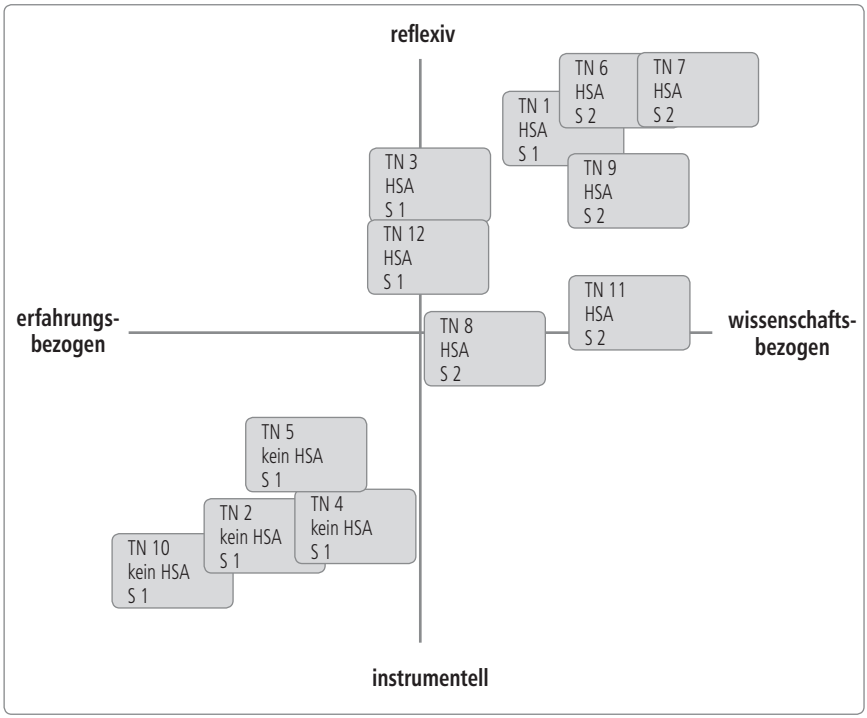

Abbildung 2: Erwartungen der Teilnehmenden (eigene Darstellung)
S1: Zertifikatsstudiengang; S2: Masterstudiengang; HSA: Hochschulabschluss. Die Abbildung dient lediglich zur Veranschaulichung der Ergebnisse, die Achsen stellen keine Skalen dar.

Die Ergebnisse bezüglich der Lehrpraxis der Professor/inn/en werden von den Teilnehmenden bestätigt. Eine Masterstudierende beschreibt das Weiterbildungsstudium folgendermaßen:

> Beim Masterstudiengang sind die Ansprüche gleich höher, also es ist ganz klar, man muss schon mal studiert haben und muss gewisse Dinge schon drauf haben, sonst kriegt man das nicht gebacken, also sind einfach die Voraussetzungen meines Erachtens einfach ja höher schon gestellt.

Ein anderer Teilnehmer formuliert dies noch deutlicher:

> Ich denke auch mal, wissenschaftlich lernen wir auch durch diese ganzen Fachbeiträge, wo wir uns selbst dann auch viel mehr erarbeiten müssen. Also auch das alles durcharbeiten, das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen, Vergleiche ziehen, ja so die Reflexionen alles machen, kritische Hinterfragungen, was eben bei den anderen [im grundständigen Studium] schon ein bisschen anders aufgearbeitet war.

Demgegenüber können viele Weiterbildungsstudierende im Zertifikatsstudiengang, obwohl sie am Ende des dreisemestrigen Studiums stehen, keine Aussagen darüber machen, was Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Vorgehen überhaupt ist. Ein Teilnehmer beschreibt die Lehre folgendermaßen:

> Bei diesen einzelnen Modulen spricht man ja sehr praxisorientiert über gewisse Themen … /ehm/ ja, wie die anderen Firmen das handhaben, dass man einfach noch mal so ein bisschen /eh/ gucken kann, wie ist es im eigenen Unternehmen, wie machen´s andere, könnte man für das eigene Unternehmen noch ein bisschen partizipieren und /ehm/ was nutzen und mitnehmen.

Es ist also sehr klar zu erkennen, dass es eine deutliche Differenzierung der Professor/inn/en nach Studiengang und der Teilnehmenden nach Vorbildung gibt. Inwiefern unterscheiden sich die Motive, in der Weiterbildung zu lehren bzw. ein Weiterbildungsstudium aufzunehmen?

3.2 Motivation der Professor/inn/en und Teilnehmenden

Die Motivlage der interviewten Professor/inn/en stellt sich recht einheitlich dar. Alle machen deutlich, dass ihr Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mit monetären Anreizen oder der Verbesserung eigener Karrierechancen begründet werden kann. Sie wurden beispielsweise von einem Kollegen gefragt oder sind in diesen Bereich „hineingewachsen" (beispielsweise durch den Doktorvater). Da Professor/inn/en in der Regel eher intrinsisch motiviert sind (Schmidt/Richter 2009), überrascht es nicht, dass sie auch hinsichtlich ihres Engagements in der Weiterbildung eher einer intrinsischen Motivation zugeordnet werden können. Somit kann der von Wilkesmann vermutete Verdrängungseffekt hier weder bestätigt noch widerlegt werden. Die relativ einheitliche Motivlage der Professor/inn/en wirkt sich offensichtlich nicht auf den Umgang mit Wissen aus.

Bei den interviewten Teilnehmenden können hingegen deutliche Unterschiede herausgestellt werden. Jene, die an dem Zertifikatsstudiengang teilnehmen, wurden entweder von ihren Vorgesetzten dazu aufgefordert, an genau diesem Studiengang teilzunehmen, oder aber auf diese Weiterbildungsmöglichkeit aufmerksam gemacht. Entsprechend zeigen sie durchweg eine gewisse Indifferenz gegenüber dem Weiterbildungsanbieter Universität. Die Studierenden des Masterstudiengangs haben eigeninitiativ entsprechende Weiterbildungsangebote recherchiert und studieren bewusst einen Weiterbildungsmasterstudiengang an einer Universität. Aufgrund dieser Motivlage scheint es nicht überraschend, dass Teilnehmende des Masterstudiengangs, die gezielt den Anbieter Universität ausgewählt haben, eher wissenschaftlich und jene des Zertifikatsstudiengangs, die dem Anbieter Universität eine geringe Bedeutung beimessen, eher praktisch orientiert sind.

Bisher kann also festgehalten werden, dass die Motive für das Weiterbildungsengagement nicht mit der Lehrpraxis der Professor/inn/en in Zusammenhang stehen.

Nun stellt sich die Frage, worin die Gründe für die ausgeprägte Ausrichtung der Lehre an der Teilnehmerschaft liegen.

3.3 Governance: Markt oder Wissenschaft

Auch wenn sich die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich an der Nachfrage orientieren muss, können bei beiden Studiengängen deutliche Unterschiede festgestellt werden. Obwohl es sich um zentrale wissenschaftliche Einrichtungen innerhalb der Universitäten handelt, geben alle Professor/inn/en an, dass die Weiterbildung keinen besonderen Stellenwert in der gesamten Universität einnimmt: „Erst kommt Forschung, dann kommt Forschung, dann kommt'n bisschen Lehre und ganz hinten kommt wissenschaftliche Weiterbildung". Ein anderer Professor betont die Publikationsleistung:

> Wenn Sie sich mal die /ehm/ die die, ja, ich sag mal, die Karrierekriterien angucken /eh/ von Hochschullehrern, dann sehen die folgendermaßen aus, /eh/ ja, sie müssen A-Journalpaper veröffentlichen. So, ne, refereed journal articles, zack, zack, zack. Je mehr Punkte jemand hat, umso besser. Ja, der hat keine Ahnung von Weiterbildung.

Trotz der eigens für Weiterbildung eingerichteten Lehrstühle, die zwei der befragten Professor/inn/en des Masterstudiengangs innehaben, spiele die Weiterbildung auch aus ihrer Sicht in der Universität, der sie angehören, keine Rolle: „Wenn man wissenschaftliche Karriere machen will, muss man in der Forschung ausgewiesen sein, ne. Ist also relativ egal, ob sie in der Weiterbildung sind oder nicht." Die traditionellen Aufgaben der Universität (Forschung und grundständige Lehre) prägen offensichtlich auch weiterhin die subjektive Hierarchie der Aktivitäten des Personals – selbst dann, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung konstitutiver Teil des Lehrstuhls ist. Der Geschäftsführer der Einrichtung, die den Zertifikatsstudiengang anbietet, übernimmt weder Forschungs- noch Lehrtätigkeiten, ist also ausschließlich mit der Organisation sowie dem Marketing betraut und pflegt die Kontakte zu den Unternehmen, deren Mitarbeitende an der Weiterbildung teilnehmen. Die Professor/inn/en, die in diesem Studiengang lehren, haben ihre Lehrstühle an anderen Fakultäten inne, so dass sie für die Weiterbildung gewissermaßen von dem Geschäftsführer engagiert werden. Außerdem muss sich der Studiengang selbst finanzieren, d.h. die Veranstaltungen können erst dann stattfinden, wenn eine Teilnehmerzahl von mindestens 15 Personen gegeben ist. Durch diese eher unternehmensähnliche Struktur haben die Professor/inn/en hier weniger Freiheiten hinsichtlich des Lehrangebots. Sie sind an den festgelegten Modulaufbau und die Inhalte gebunden, was vielfach von den Dozent/inn/en kritisiert wird. Obgleich der Geschäftsführer um diese Kritik weiß, scheint dahingehend keine Veränderung initiiert zu werden:

> Und dann ist der Studiengang nach meiner Ansicht, ich war bei dem Studiengang bei der Konstruktion von dem Studiengang nicht dabei, bin erst eingestiegen, glaub ich, beim zweiten oder dritten Mal und ich halte die Modulzuschneidungen für nicht optimal. Weiß der Geschäftsführer aber auch.

Der Handlungsspielraum der Lehrenden scheint deutlich begrenzter zu sein als in der klassischen akademischen Lehre. Letztlich wird bei den Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs eine dominierende Nachfrageorientierung deutlich, die sich auch in Begriffen wie „Servicementalität" und der betonten Teilnehmerorientierung ausdrückt und sich sowohl auf allgemeine Aspekte (Qualität in Bezug auf Räumlichkeiten, Technik, Getränkeangebot etc.) als auch auf die Themen und Inhalte bezieht. Es scheinen primär Themenbereiche gelehrt zu werden, die von den abstellenden Unternehmen nachgefragt werden. Dies entspricht der Steuerungsform *managerial governance*.

Der Masterstudiengang wird ebenso von einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung angeboten, an der ebenfalls Lehrstühle angesiedelt sind, aber keine eigens für das Management der Weiterbildung zuständige Organisationseinheit. Die Organisation wird von den für die Weiterbildung zuständigen Professor/inn/en übernommen. Die Inhaber/innen der Lehrstühle sind sowohl in der Weiterbildung als auch in der grundständigen Lehre tätig. Weiterhin ist das Zustandekommen der Veranstaltungen hier nicht an eine Mindestteilnehmerzahl gebunden. Durch diese Struktur, die mit jener einer gewöhnlichen Fakultät vergleichbar ist, scheint es sich bei der Steuerungsform eher um die klassische akademische Selbststeuerung *(academic self-governance)* zu handeln. Das könnte neben der Abschlussform (Master) eventuell ein weiterer Grund für die wissenschaftliche Orientierung in den Weiterbildungsveranstaltungen sein. Darüber hinaus erinnert die Teilnehmerstruktur eher an die eines konsekutiven Masterstudiengangs, denn die meisten Teilnehmenden sind Bachelorabsolvent/inn/en, die den Studiengang nach zweijähriger Berufstätigkeit belegen. Die Professor/inn/en sehen keinen gravierenden Unterschied zwischen der grundständigen Lehre und der Lehre in der Weiterbildung: „Ich weiß gar nicht, ob es da so ‚n großen Unterschied gibt". Sie betonen keine explizite Teilnehmerorientierung. Abgesehen von den Räumlichkeiten, der Verpflegung und den technischen Möglichkeiten, die sich deutlich von jenen der grundständigen Lehre abheben, erwähnen die Professor/inn/en keine Servicementalität. Anders als die Professor/inn/en des Zertifikatsstudiengangs stellen sie sich inhaltlich nicht auf die Erwartungen der Teilnehmenden ein. Zu berücksichtigen bleibt, dass es sich hier um einen akkreditierten Masterstudiengang handelt. Mit dem Masterabschluss wird also ein Angebot gemacht, das von den Teilnehmenden selbstständig nachgefragt wird und das lediglich mit anderen hochschulischen Angeboten konkurriert. Bei der Steuerung handelt es sich dadurch im Schwerpunkt um *academic self-governance*.

4. Fazit

In dieser Fallanalyse konnte festgestellt werden, dass in dem Masterstudiengang eher *academic self-governance*, eine wissenschaftsorientierte Vermittlung in der Lehre und die akademische Vorbildung der Teilnehmenden zusammenkommen, wohingegen in

dem Zertifikatsstudiengang eher *managerial governance*, Praxisorientierung in der Lehre und eine heterogene Vorbildung der Teilnehmenden erkannt werden können. Während also der Zertifikatsstudiengang auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt mit anderen Anbietern konkurriert, steht der Masterstudiengang keinem „vollständigen" Markt gegenüber. Inwieweit diese Konglomerate notwendigerweise zusammenkommen, muss offen bleiben. In Bezug auf die beiden verglichenen Studiengänge konnte in jedem Fall ein konsistenter Zusammenhang zwischen dem Handeln der Professor/inn/en (Wissensvermittlung) und der Steuerungsform der Studiengänge rekonstruiert werden. Kritisch zu hinterfragen bleibt erstens, was genau der Unterschied zwischen dem untersuchten Weiterbildungsmasterstudiengang und einem berufsbegleitenden konsekutiven Masterstudiengang sein soll (Lehmann 2009), und zweitens, inwieweit die Universität ein adäquater Anbieter eines Zertifikatsstudiengangs – in der hier dargelegten Form – sein kann.

Literatur

Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsbericht, H. 6, Wittenberg

Haberzeth, E. (2009): Reflexive Wissensvermittlung. Umgangsstrategien mit wissenschaftlichem Wissen in der Seminarplanung und -durchführung. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema Praxisorientierung, S. 70–75

Hanft, A./Knust, M. (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster

Lehmann, B. (2009): Der Master der Weiterbildung. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.: Hochschule und Weiterbildung. Schwerpunktthema Praxisorientierung, S. 24–28

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim/Basel

Schmidt, B./Richter, A. (2009): Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, S. 8–34

Weber, K./Jütte, W. (2005): Weiterbildung zwischen Partikularität und Universalität. In: Jütte, W./Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 291–297

Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 28–42

Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Berlin

Wolter, A. (2005): Universität und Weiterbildung. Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: Jütte, W. (Hg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studies in Lifelong Learning, H. 5, S. 25–28