



# STUDIENPROGRAMM ALS AUFGABE

Angebote der wissenschaftlichen  
Weiterbildung als Aufgaben  
verstehen

Eine organisationstheoretische Perspektive.

Autorin: Anna Shkonda



## Gender Erklärung:

Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird im Rahmen der vorliegenden Ausarbeitung auf die gleichzeitige Verwendung der männlichen und weiblichen Sprachform verzichtet. Im Sinne einer genderneutralen Formulierung wurde stattdessen vermehrt die Partizipialkonstruktion genutzt. An Stellen, wo diese weniger elegant klingen, wird die Sprachform des generischen Maskulinums verwendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig zu verstehen ist.

## Hinweis:

Das diesem Arbeitspapier zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 16OH21013 und 16OH21014 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

## Impressum:

### Autorin:

Anna Shkonda – [anna.shkonda@ovgu.de](mailto:anna.shkonda@ovgu.de)

Die Autorin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule, Institut I "Bildung, Beruf und Medien" der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

*Herausgegeben durch:* Forschungsfrage „Curriculaübertragung“ des Projekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“, vertreten durch Prof. Renate Girmes, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Lehrstuhlinhaberin

DOI 10.24352/UB.OVGU-2017-021

© Stand: April 2017



## ABSTRACT

Den Hochschulen ist es immer noch nicht gelungen Erfolge im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erzielen. Das liegt unter anderem daran, dass es immer noch kein klares Verständnis darüber gibt, was unter einem ‚Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung‘ im Sinne der Öffnung der Hochschulen verstanden werden kann und soll. Das Anliegen dieses Beitrags besteht darin, diese Lücke zu schließen indem ein Angebot im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine *Aufgabe* definiert wird. Durch die Verbindung des Aufgabenverständnisses nach Girmes mit organisationstheoretischen Zugängen von Drucker und Baecker werden die Konsequenzen von dem ausgearbeiteten Verständnis diskutiert.

## SCHLAGWORTE

Aufgabenorientierung, (Weiter-)Bildungsdesign, Inter- und Transdisziplinarität, Umdenken, Organisation, Innovation

## INHALT

1. Einleitung.....	2
2. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland: Eine Momentaufnahme.....	3
3. Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	5
4. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Antworten auf die gesellschaftlich zu bearbeitenden Aufgaben.....	7
a. Vom Wesen einer Aufgabe .....	7
b. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe .....	8
c. Auf der Suche nach Lücken.....	10
5. Zusammenfassung und Ausblick.....	12
Quellen:.....	13

## 1. Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung wurde in Deutschland das erste Mal im Hochschulrahmengesetz 1976 erwähnt und mit dem Begriff „weiterbildendes Studium“ bezeichnet:

„Gedacht wurde dabei an *interdisziplinär* organisierte Studiengänge *mittlerer Dauer*, die sich *auf Problemlagen einzelner Berufsfelder beziehen*, von den Adressaten *berufsbegleitend flexibel* nutzbar sind und neben Hochschulabsolventen auch solchen Interessenten offenstehen, die entsprechende Voraussetzungen im Beruf oder auf anderer Weise erworben haben.“<sup>1</sup>

In der novellierten Fassung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 wurde die wissenschaftliche Weiterbildung als **Kernaufgabe der Hochschulen** neben Forschung, Lehre und Studium definiert.<sup>2</sup>

Die Reorganisation der Studienstrukturen im Rahmen der Bologna-Beschlüsse hat den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung noch mehr in Bewegung gebracht. Die Aufteilung des Studiums in aufeinander aufbauende Bachelor- und Master-Abschlüsse führte zu erheblichen Verknüpfungen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung:

„Die Rückkehr an die Hochschule zur Weiterbildung nach einer zwischenzeitlichen Berufstätigkeit wird dann zu einem selbstverständlichen Schritt.“<sup>3</sup>

2001 stellt die Kultusministerkonferenz allerdings fest, dass die Hochschulen ihre Aufgabe, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu entwickeln und anzubieten, nur lückenhaft wahrnehmen,<sup>4</sup> und dieser Zustand hält sich immer noch an.

Im Rahmen des aktuell von BMBF geförderten Bund-Länder-Wettbewerbs: "Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" werden die Hochschulen des Landes erneut aufgefordert **bedarfsgerechte** und **praxisrelevante** Studienprogramme zu entwickeln, mit dem Ziel, das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten und die Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens zu unterstützen<sup>5</sup>.

Dass es den Hochschulen immer noch nicht gelungen ist, Erfolge im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erzielen, liegt unter anderem darin, dass es immer noch kein klares Verständnis darüber gibt, was unter einem Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung, im Sinne der Öffnung der Hochschule, verstanden werden kann und soll. Das Anliegen dieses Beitrags besteht darin, diese Lücke zu schließen indem ein Angebot im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine **Aufgabe** definiert wird. Durch die Verbindung des Aufgabenverständnisses nach Girmes mit organisationstheoretischen Zugängen von Drucker und Baecker, werden die Konsequenzen von dem ausgearbeiteten Verständnis diskutiert.

Im ersten Schritt möchte ich argumentieren, warum es, aus meiner Sicht, eines neuen Verständnisses bedarf.

---

<sup>1</sup> Wittpoth, J. (2001). S. 340 IN: Shkonda, A. (2011). S. 15. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>2</sup> Vgl.: HRG (1998). S. 3. IN: Shkonda, A. (2011). S. 15.

<sup>3</sup> DGWF (2005(b)). S. 2. IN: Shkonda, A. (2011). S. 16.

<sup>4</sup> Vgl. KMK (2001) IN: Shkonda, A. (2011). S. 16.

<sup>5</sup> <https://de.offene-hochschulen.de/>

## 2. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland: Eine Momentaufnahme

Weder in der wissenschaftlichen Literatur noch in der Praxis, also auf dem Weiterbildungsmarkt, existiert ein einheitliches Begriffsverständnis für die wissenschaftliche Weiterbildung.<sup>6</sup> Martens und Peyer haben unterschiedliche Begriffsbestimmungen zusammengefasst und daraus eine Übersicht erstellt, die für die Entwicklung eines einheitlichen Verständnisses dienlich sein kann. Diese beinhaltet Aussagen zu verschiedenen Dimensionen, die von Autoren herausgearbeitet wurden<sup>7</sup>. Um ein Gesamtbild des Ist-Standes der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland kurz aufzuzeigen, werden diese Dimensionen dargestellt und durch Aussagen verschiedener Autoren ergänzt.

### Adressaten

Folgende Adressaten der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung werden von verschiedenen Autoren<sup>8</sup> genannt:

- Hochschulabsolventen ohne Berufserfahrung;
- Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung;
- Beruflich Qualifizierte;
- Ausländische Hochschulabsolventen.

### Institution

Folgende institutionellen Einheiten werden als Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung genannt:

- Wissenschaftliche Weiterbildung (WWB) wird innerhalb der Hochschule angeboten (z.B. von Fakultäten, Fachbereichen);
- Wissenschaftliche Weiterbildung wird von einer zentralen Außenstelle (z.B. An-Institut, Zentrum für WWB, usw.) der Hochschule angeboten;
- Wissenschaftliche Weiterbildung wird von der Hochschule in Kooperation mit anderen Organisationen angeboten (z.B. Inhouse-Angebote innerhalb von Unternehmen);
- Wissenschaftliche Weiterbildung wird von privaten Trägern angeboten, vorausgesetzt dass der Anspruch der Wissenschaftlichkeit gewährleistet ist, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird (z. B. durch Akademien, GmbHs).<sup>9</sup>

### Anspruchsniveau/ didaktische Prinzipien

Folgende Orientierungen im Rahmen der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung werden genannt:

- Wissenschaftsorientierung;
- Praxisorientierung;
- Problemorientierung;
- Methodenorientierung.

---

<sup>6</sup> Vgl. Martens, J., Peyer, V. (2014). S. 1.

<sup>7</sup> Vgl. Martens, J., Peyer, V. (2014). S. 14.

<sup>8</sup> Definitionen folgender Autoren bzw. Verbände wurden von Martens und Peyer untersucht und zusammengefasst: Roland Bloch (2006); Andrä Wolter (2007, 2011); Anke Hanft und Michaela Knust (2007); Hochschulrektorenkonferenz (2008); Gernot Graeßner, Ursula Bade-Becker, Bianka Gorys (2010); Uwe Wilkesmann (2010); Stifterverband für Deutsche Wissenschaft (2013).

<sup>9</sup> Vgl.: Graeßner (2006). S. 12 In: Schaeper, H., et.al. (2006). S. 94. In: Shkonda, A. (2011). S. 18.

Hanft und Knust stellen zusammengefasst folgendes fest: Fachlich orientieren sich die Programme häufig an den *wissenschaftlichen Schwerpunkten der jeweiligen Hochschule*. Die Wissenschaftlichkeit wird über das eingesetzte Lehrpersonal, die Prüfungsbedingungen und die Inhalte zum Ausdruck gebracht. In Deutschland ist ein *sehr starker Fokus auf die Wissenschaftlichkeit* zu beobachten, der neben den Inhalten und Prüfungsbedingungen primär durch den Einsatz von Professoren in der Lehre realisiert wird.<sup>10</sup>

### Inhalte

Folgende inhaltliche Aspekte, die im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden sollen, werden genannt:

- Allgemeine und politische Bildung;
- Berufsbezogene Bildung.

### Struktur

Folgende strukturelle Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung werden genannt:

- Weiterbildungsstudiengänge (berufsbegleitende Bachelor und Master-Angebote);
- Zertifikatskurse;
- Modulare Weiterbildungsbausteine;
- Kooperative Programme (Inhouse-Angebote).

Ursula Bade-Becker hat die Definition aller in deutschen Bundesländern gängigen Formate folgendermaßen präzisiert:

„*Weiterbildender Studiengang*: ein weiterbildendes Studium, das sich in der Regel an HochschulabsolventInnen und je nach Ländergesetzgebung auch an Berufstätige mit einschlägigen Voraussetzungen richtet, das curricular verfasst ist und eine Prüfungsordnung hat. Mit einem erfolgreichen Abschluss kann je nach gesetzlicher Regelung der Länder ein akademischer Grad verliehen werden.

*Weiterbildendes Studium*: Studium mit curricularer Verfassung und Prüfungsordnung, das sich an HochschulabsolventInnen und solche Personen richtet, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Mit seinem erfolgreichen Abschluss wird in der Regel ein Zertifikat und ggf. ein Titel verliehen, der jedoch keinen Hochschulgrad darstellt.

*Weiterbildendes Programm*: Studium ohne curriculare Verfassung und Prüfungsordnung und ohne förmliche Abschlussmöglichkeit. Ein weiterbildendes Programm ist unter Umständen noch in Module aufgeteilt.

*Einzelveranstaltungen*: Weiterbildungsangebote von kürzerer Dauer ohne die Möglichkeit, einen förmlichen Abschluss zu erwerben wie z. B. Vorträge, Tagungen, Workshops.“<sup>11</sup>

### Zeit und Raum

Folgende zeitlich-räumliche Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung werden genannt:

- Präsenzlehre;
- Fernlehre;
- Teilzeit;
- Vollzeit.

---

<sup>10</sup> Vgl.: Hanft, A., Knust, M. (2007). S. IV.

<sup>11</sup> Bade-Becker, U. (2005). S.19. IN: Shkonda, A. (2011), S. 19.

Hanft und Knust fassen die Heterogenität der Studienformen und -strukturen folgendermaßen: Es finden sich Angebote in Teil- und Vollzeitform, berufsbegleitend, als Präsenz- oder Fernstudium, die insgesamt in Semester oder Module gegliedert sind. Die definierten Zielgruppen, die mit den Angeboten angesprochen werden sollen, sind unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen, Arbeitsfeldern und Gruppen zuzuordnen. Angebote, die für alle offen sind, finden sich ebenso wie solche, die enge Zulassungsregelungen, wie Hochschulabschluss oder Berufserfahrung, aufweisen. Die Zertifizierung der Angebote ist uneinheitlich. Von einfachen Teilnahmebescheinigungen über Zertifikate bis hin zu formellen Abschlüssen und akademischen Graden finden sich zahlreiche Varianten.<sup>12</sup>

Die Zusammenfassung von Martens und Peyer zeigt, wie heterogen das Verständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung im Diskurs und in der Umsetzung immer noch ist. Diese Tatsache macht aber auch deutlich, dass die **Entscheidung** darüber, **welches Verständnis** der ‚dritten Säule‘ der Hochschulbildung **gelebt/ praktiziert werden kann und soll, in der Hand der jeweiligen Hochschule liegt.**

### 3. Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung

Um diese Entscheidung treffen zu können, muss die Organisation Hochschule auch gewisse Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigen. Wilkesmann zeigt vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung auf, mit denen die Organisation Hochschule als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung konfrontiert wird und die sich aus dem oben skizzierten Gesamtbild ergeben:<sup>13</sup>

„Das **erste Dilemma** entspringt der Frage, wie die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität organisiert ist.“<sup>14</sup>

Somit müssen die Hochschulen, als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung, Entscheidung über deren Verortung treffen. Es stehen zwei grundsätzliche Optionen zur Disposition: Wissenschaftliche Weiterbildung wird (1.) innerhalb der Hochschule angeboten (von Fakultäten oder Fachbereichen) oder (2.) von einer zentralen Außenstelle der Hochschule (An-Institut, Zentrum für WWB, o.ä.).

Wilkesmann betont die Vorteile einer zentralen Außenstelle der Hochschule folgendermaßen:

„Dadurch bekommt die Weiterbildung ein höheres Gewicht innerhalb der Universität. Eigene Lehrstühle, die an diesen Instituten angesiedelt sind, geben der Organisationseinheit einen höheren Stellenwert innerhalb der Universität. Eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung kann selbständig Zertifikate vergeben, allerdings braucht sie für die Vergabe akademischer Titel weiterhin die Kooperation mit einer Fakultät. Soll die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität zentral aufgestellt und gestärkt werden, dann wäre eine Weiterentwicklung in Richtung einer **eigenen Professional School** notwendig. Erst dann können auch eigenverantwortlich akademische Titel verliehen werden.“<sup>15</sup>

„Das **zweite Dilemma** betrifft die unterschiedlichen Steuerungsmodi von Kernuniversität und wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre wechselseitige Annäherung.“<sup>16</sup>

---

<sup>12</sup> Vgl.: Graefßner (2006). 46. In: Schaeper, H., et.al. (2006). S. 94. IN: Shkonda, A. (2011), S. 19.

<sup>13</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 28-42.

<sup>14</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 28. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>15</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 33. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>16</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 28. (Hervorhebung von Shkonda)

Somit müssen die Hochschulen eine Entscheidung darüber fällen, wie diese sich als Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen bzw. verstehen möchten: Als unternehmensähnliche Organisation, die ein Produkt verkauft oder als Anbieter eines öffentlichen Gutes.

Dadurch, dass wissenschaftliche Weiterbildung als ein gesellschaftlicher Auftrag und somit als eine „dritte Säule“ der Hochschulbildung definiert wird, ist dieser ein Teil der Organisation Hochschule und unterliegt eigentlich der Gesamtsteuerung der Hochschule. Vom Status her unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung allerdings einem eigenen Steuerungsmodus. Nach den Hochschulgesetzen der Bundesländer ist die wissenschaftliche Weiterbildung von der grundständigen Lehre abgekoppelt und zwar durch die Art der Finanzierung: Für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung **müssen kostendeckende Gebühren festgesetzt werden.**<sup>17</sup>

„Es ist festgeschrieben, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung selbst finanzieren muss. Kostendeckende Gebühren *setzen eine betriebswirtschaftliche Kalkulation voraus*. Damit ist sie schon immer der so genannten managerial governance unterworfen.“<sup>18</sup>

Die Hochschule wird somit, insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, in die Richtung der Organisationsform **Unternehmen** gelenkt,<sup>19</sup> und muss sich bezüglich der folgenden Kriterien positionieren:<sup>20</sup>

- Managerial Governance (hierarchische Selbststeuerung der Hochschule)<sup>21</sup> vs. Academic Selfgovernance (akademische Selbstorganisation der Hochschule)<sup>22</sup>;
- Leichte, von der zentralen Verwaltung abgekoppelte Steuerung vs. schwerere Steuerung durch zentrale Hochschulverwaltung;
- Wissenschaftliche Weiterbildung als privates Produkt UND als öffentliches Gut;
- Unternehmensähnliche Steuerung in Verbindung mit der Umsetzung öffentlichen Auftrages;
- Ökonomische Zwänge in Verbindung mit der akademischen Freiheit.

„Das *dritte Dilemma* beschreibt das Verhältnis der Organisation und ihrer Mitglieder als Frage der Motivation“<sup>23</sup>

Die extrinsische und die intrinsische Motivation von Dozenten, Mitarbeitern und Teilnehmern der wissenschaftlichen Weiterbildung werden gegenübergestellt. Die Fragen, die beantwortet werden müssen, sind: Was motiviert die DozentInnen sowie die TeilnehmerInnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ist es Geld, Karriere oder Spaß am Lernen bzw. Lehren?

„Zusammenfassend besteht das Dilemma darin, dass die unterschiedlichen Motivationsarten sich nicht additiv verstärken, sondern sich sogar wechselseitig verringern

---

<sup>17</sup> Vgl. Wilkesmann, U. (2010). S. 33.

<sup>18</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 33. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>19</sup> Vgl. Wilkesmann, U. (2010). S. 34.

<sup>20</sup> Vgl. Martens, J., Peyer, V. (2014). S. 12.

<sup>21</sup> „Der Typus managerial governance zeichnet sich durch eine Hierarchisierung aus. Entscheidungen werden stärker top-down gefällt. Rektorat und Dekanat haben mehr Entscheidungskompetenz. Über die Instrumente der Zielvereinbarungen und extrinsische Anreizsysteme erlangen sie mehr Steuerungsmöglichkeiten. Die Universität wird in Richtung der Organisationsform Unternehmen gelenkt.“ (Wilkesmann, U. (2010). S. 34)

<sup>22</sup> „Academic self-governance beschreibt die klassische akademische Selbststeuerung, in der Entscheidungen sehr stark bottom up getroffen werden. Die Hierarchien sind extrem flach, d.h. sie existieren nur innerhalb eines Lehrstuhls, aber nicht zwischen den Lehrstühlen bzw. mit anderen Organisationseinheiten. Unter diesem Governance-Typ bewegt sich die Universität in Richtung Vereinsstruktur. Dieser Governance-Typ war bisher an deutschen Universitäten stark ausgeprägt.“ (Wilkesmann, U. (2010). S. 34)

<sup>23</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 28. (Hervorhebung von Shkonda)



können. Damit würden zusätzliche Aufwendungen in die Motivation von Organisationsmitgliedern einen kontraproduktiven Effekt erzeugen.“<sup>24</sup>

„... das **vierte Dilemma** gründet im Verhältnis von Praxis- und Wissenschaftsorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung.“<sup>25</sup>

Die Hochschulen sollen Angebote entwickeln und etablieren, die einem Wissenschaftsanspruch genügen und nachfrageorientiert gestaltet sind d.h. sich an der Praxis ausrichten.

#### 4. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Antworten auf die gesellschaftlich zu bearbeitenden Aufgaben

Das Anliegen dieses Beitrags ist es, ein Verständnis von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne des Bestehens einer gesellschaftlichen Aufgabe auszuarbeiten und aus einer organisationstheoretischen Perspektive zu diskutieren. Das erste wird mit Hilfe des Aufgabenverständnisses von Girmes sowie bezugnehmend auf die oben dargestellte Gesamtsituation ausgeführt.

##### a. Vom Wesen einer Aufgabe

Girmes versteht eine Aufgabe als eine Lücke, und zwar eine Lücke zwischen dem bestehenden Ist-Stand und dem anzustrebenden Soll-Stand.

„Aufgaben zu bearbeiten und zu lösen meint [...], Lücken zu sehen, Lücken als Lücken auch für sich zu begreifen, sich die Schließung der Lücke vorstellen zu können und nach eigener Einschätzung allein oder gemeinsam mit anderen über genug Potenzial zu verfügen, um an der Lückenschließung zu arbeiten.“<sup>26</sup>

Dabei ist es wichtig, zwischen einer Aufgabe und einem Problem zu unterscheiden. Girmes sagt dazu:

„... eine Lücke, die als sich stellende Aufgabe wahrgenommen werden kann, **enthält immer schon eine Idee oder Vorstellung von Möglichkeiten der Lückenschließung**, und zwar durch die immer schon in einer Aufgabenformulierung zum Ausdruck kommende **Lückenschließungsidee [die Tätigkeit, AS]** und das hinter dieser stehende Lückenschließungspotenzial desjenigen, der die Aufgabe formuliert oder für sich übernimmt. Darin unterscheidet sich die Wahrnehmung einer Aufgabe von der Wahrnehmung eines Problems. Das Problem markiert zwar auch Handlungsbedarf und mithin eine Lücke, aber kann darauf beziehbares Potenzial wohl deswegen weniger präzise in den Blick bringen, weil beim Problem die Vorstellung einer möglichen und sinnvollen Lösungsperspektive noch fehlt oder zu diffus ist, um formulierbar zu machen, welche Potenziale benötigt würden bzw. genutzt werden könnten, um der Größe und/ oder Diffusität eben des Problems Herr zu werden. Was beim Problem zunächst fehlt ... ist ... eine Differenz zwischen Sein und Sollen, aus der der Impuls erwachsen kann, die Differenz überbrücken zu wollen.“<sup>27</sup>

Die oben erwähnte Spannung zwischen dem Ist- und dem Soll-Stand visualisiert Girmes folgendermaßen:

---

<sup>24</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 37.

<sup>25</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 28. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>26</sup> Girmes, R. (2004). S. 19.

<sup>27</sup> Girmes, R. (2004). S. 20. (Hervorhebung von Shkonda)

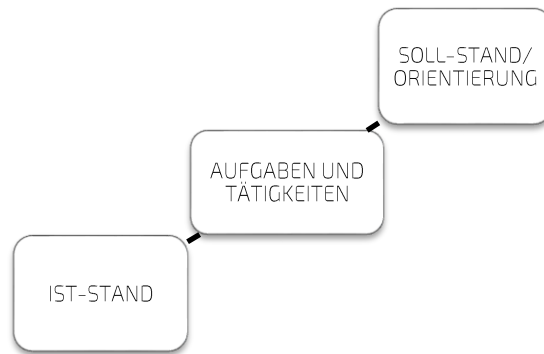


Abbildung 1: Ist-Soll-Spannung<sup>28</sup>

Es reicht allerdings nicht aus, eine Aufgabe zu erkennen und eine Lösungsidee zu formulieren. Das Ziel derartiger Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit besteht darin, die festgestellten Aufgaben zu bearbeiten bzw. die Lücken zu schließen. Um das tun zu können, bedarf es an Wissen, Können und so genannter „Haltung“, oder im Anschluss an Erpenbeck – es bedarf der Werte, Normen und Regeln.<sup>29</sup> Um diese Komponente sinnvoll festzulegen, muss man bestimmen, worauf sich die festgestellte Aufgabe überhaupt bezieht, was ist der Gegenstand. Das heißt, um die festgestellten Aufgaben zu bearbeiten bedarf es, laut Girmes, Klärungen zu weiteren zwei Dimensionen: Weltbezug (oder bestehende Konzepte: Worum geht es eigentlich?) und Repertoire an Wissen, Können und Haltungen, die für die Bearbeitung der Aufgabe erforderlich sind. Visualisiert sieht die so genannte Dimensionierung folgendermaßen aus:



Abbildung 2: Vier Dimensionen einer Aufgabe<sup>30</sup>

### b. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe

Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe zu definieren bedeutet, dass diese als **Antworten auf die in der Gesellschaft bestehenden Bildungslücken** verstanden werden. Das Ziel von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht somit nicht darin, gesellschaftliche Probleme zu lösen bzw. die festgestellten gesellschaftlichen Aufga-

<sup>28</sup> Eigene Darstellung

<sup>29</sup> Erpenbeck/Rosenstiel (2007): S. XII.

<sup>30</sup> Eigene Darstellung

ben an sich zu bearbeiten, sondern darin, die Teilnehmer bzw. die Studierenden dafür auszubilden, sie also mit Theorien und Methoden auszurüsten, damit sie die gesellschaftlich relevanten Aufgaben auf einem hohen wissenschaftsbasierten Niveau zu bearbeiten verstehen. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung so zu definieren ist eine Entscheidung, die gewisse Konsequenzen mit sich bringt:

1. Komplexe Aufgaben sind nie disziplinär. Versteht man also ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe, entwickelt man bewusst die vom BMBF geforderten **bedarfsgerechten, praxisrelevanten und interdisziplinären** Studienprogramme.
2. Das vierte Dilemma der wissenschaftlichen Weiterbildung – das der Wissenschaftlichkeit und des Praxisbezugs – wird durch eine derartige Definition aufgelöst, denn die Bearbeitung einer komplexen Aufgabe **bedarf wissenschaftlicher Erkenntnisse und bezieht sich immer auf die existierende Praxis.**
3. Folgt man der Argumentation von Peter F. Drucker, führen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung – als Aufgabe definiert – zur Konzeption von **(Teil-)Organisationen oder Unternehmen auf Zeit.** In den Worten Druckers:

„... spezialisiertes Wissen allein [ist] vollkommen nutzlos. Es erhält seinen Nutzen erst dadurch, daß es *in eine Aufgabe integriert* wird. Und aus diesem Grunde ist eine wissensorientierte Gesellschaft gleichzeitig eine Gesellschaft der Organisationen: **Ziel und Funktion einer jeden Organisation, ob im geschäftlichen oder im privaten Bereich, ist die Integration spezialisierten Wissens in eine gemeinsame Aufgabe.**“<sup>31</sup>

Auf die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen, würde es heißen:

**Ziel und Funktion eines Angebots der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Integration heterogenen fachlichen Wissens in eine gemeinsame, praktische Aufgabe.**

Durch die Definition von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe werden außerdem das *erste, zweite und dritte Dilemma* von Wilkesmann aufgelöst:

- Das erste Dilemma – die Verortung: Die überfachliche Interdisziplinarität kann von keiner Fakultät oder keinem Fachbereich gewährleistet werden. Das heißt, es bedarf einer Fakultäts- bzw. Fachbereichs-übergreifenden, und von diesen unabhängigen Schnittstellen-Einheit, die (1.) aktuelle gesellschaftlichen Aufgaben identifiziert, (2.) einzuschätzen weiß, welche fachlichen Zugänge für die Bearbeitung von wahrgenommenen/ identifizierten Aufgaben innerhalb sowie außerhalb der Hochschule beansprucht werden sollen, (3.) die Konzeption und Organisationsaufgaben für die Entwicklung, Einführung, Verstärkung und Optimierung neuer Angebote übernimmt und (4.) über gewisse Entscheidungsfreiheit verfügt.
- Das zweite Dilemma – die Organisationsform: Das Verständnis der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe und somit als Organisation beinhaltet, dass diese als **Unternehmen** fungieren und als Unternehmen gesteuert werden sollen, indem sie als Produkt konzipiert und verkauft werden.
- Das dritte Dilemma – die Motivation: Versteht man Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Organisation, dann folgt, laut Drucker, folgendes:  
„Die moderne Organisation ... ist ein destabilisierendes Element. Sie muß so organisiert sein, daß **Innovation möglich ist**, und Innovation ist, wie der bedeutende Ökonom Joseph Schumpeter sagte, »kreative Zerstörung«. Sie muß so organisiert sein, daß **alles, was etabliert, gewohnt, bekannt und bequem ist, systematisch aufgegeben**

---

<sup>31</sup> Drucker, P. (1996), S. 81. (Hervorhebung von Shkonda)

werden kann ... Kurz: Sie muß so organisiert sein, daß sie einen stetigen Wandel zuläßt.

Die Funktion einer Organisation ist es, Wissen und Arbeit zusammenzubringen – in Werkzeugen, Produkten und Prozessen; in der Gestaltung von Arbeit; in Wissen selbst. Es liegt in der Natur des Wissens, daß es sich schnell verändert und daß die Sicherheiten von heute zu den Absurditäten von morgen werden.“<sup>32</sup>

Mitarbeiter, die an der Konzeption sowie an der Durchführung solcher Angebote beteiligt sind, werden garantiert intrinsisch motiviert sein. Extrinsische Motivation – wie Honorare, oder ähnliches – sind nur ein angenehmer Nebeneffekt. Derartige Flexibilität erlaubt es, das eigene Tun zu hinterfragen sowie die Erkenntnisse (sowohl wissenschaftlicher als auch professioneller Art) sofort in die Praxis umzusetzen.

Keine fest etablierte Fakultät, kein Fachbereich einer Hochschule wäre aktuell in der Lage so zu agieren!

Abschließend soll im Anschluss an Baecker und Girmes aufgezeigt werden, wie das ausgearbeitete Verständnis der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe und somit als Organisation in die Praxis umgesetzt werden kann.

### c. Auf der Suche nach Lücken

Ein Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung, als **Unternehmen** auf Zeit, setzt die Tätigkeit eines **Unternehmers** voraus, eines Akteurs (oder mehrerer Akteure) der die Verantwortung für die Entwicklung, Einführung, Verstärkung sowie Optimierung der Angebote übernimmt.

Wie oben bereits erwähnt, sind solche Akteure in einer Fakultäts- bzw. Fachbereich-übergreifenden, und von diesen unabhängigen Schnittstellen-Einheit angesiedelt. Ich nenne sie – Angebotsentwickler. Ein Angebotsentwickler übernimmt die Rolle eines Unternehmers, der „auf neue Ideen kommt, Gelegenheiten erkennt, ergreift und nutzt, aus sich und anderen etwas zu machen versteht.“<sup>33</sup>

Mit anderen Worten ist die Aufgabe eines Angebotsentwicklers, im Anschluss an Baecker – die Wirklichkeit zu „lesen“ um die Gelegenheiten für neue Konzepte und Umsetzungen zu finden.<sup>34</sup> Paraphrasiert man die Aussage von Baecker, so ist ein neues Studienangebotskonzept eine

„konkrete Poesie, die aus einer präzisen Analyse der Situation und der gelungenen Schaffung einer neuen Situation hervorgeht. Es arbeitet mit den Beständen und schafft eine neue Lage.“<sup>35</sup>

Dazu gehört eine offene Haltung und Unternehmenslust.

Im Prozess der Konzeption des Neuen geht es nicht nur darum die Erfahrungen anderer oder die Gegebenheiten der Wirklichkeit kennenzulernen, sondern vor allem darum „diese Verhältnisse anzuschauen und die Unterstellungen zu überprüfen, auf denen sie beruhen“<sup>36</sup>. Der Angebotsentwickler ist dabei nicht nur der Rationalität sondern auch und vor allem der Intelligenz verpflichtet, die

„einer Welt angemessen [ist], in der unsere Beschreibungen der Welt ... immer wieder zusammenbrechen und versagen, wir jedoch immer wieder Mittel und Wege ... finden,

---

<sup>32</sup> Drucker, P. (1996). S. 82. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>33</sup> Baecker, D. (1999). S. 331.

<sup>34</sup> Vgl.: Baecker, D. (1999). S. 334.

<sup>35</sup> Baecker, D. (1999). S. 335.

<sup>36</sup> Baecker, D. (1999). S. 337.

diese Zusammenbrüche zu überstehen und nicht nur weiterzumachen, sondern anders weiterzumachen. ... Intelligenz zeigt sich daran, daß man das eigene Nichtwissen einsetzt, um den nächsten Zug zu finden.“<sup>37</sup>

Das Handeln eines Angebotsentwicklers befindet sich auf der Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung. Er versteht sich, im Baeckerischen sowie im Girmesschen Sinne, als „Lückenfinder“, „dem zwar nicht im Vorhinein die Lücken gezeigt werden können, die er für sein [Konzept] ... finden kann, der jedoch gelehrt werden kann, **Fragen zu stellen**, die auf Lücken aufmerksam machen.“<sup>38</sup>

Mit anderen Worten soll ein Angebotsentwickler bestimmte Fragen stellen und diese so stellen, dass die Antworten zu neuen Innovationen im gegebenen Kontext führen. Worauf beziehen sich solche Fragen?

Das Vorgehen, auf dem Weg zu Identifizierung von gesellschaftlich relevanten Aufgaben, beinhaltet nach Girmes die Erschließung der Spannung zwischen Ist- und Soll-Stand (vgl. Abbildung 1) und somit vier grundsätzliche Schritte:

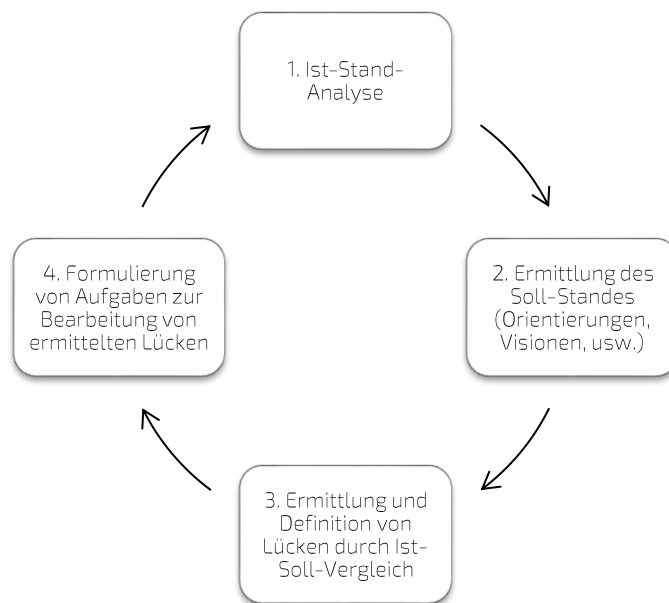


Abbildung 3: Vier Schritte zur Ermittlung von Aufgaben<sup>39</sup>

Das heißt, die Fragen, die ein Angebotsentwickler stellen soll, beziehen sich (1) auf Ist-Stand; (2) auf Soll-Stand; (3) auf Ist-Soll-Vergleich; (4) auf die Formulierung von konkreten, gesellschaftlich relevanten, komplexen Aufgaben.

Auch Baecker schlägt als Erstes vor, den gegebenen Ist-Stand (1) zu ermitteln, indem man danach fragt, was fehlt: Welche Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es bereits? Wie ergänzen oder grenzen sich die Angebote ab? Sind die Angebote erfolgreich oder nicht? Worin bestehen Risiken, Potenziale? Welche soziale Dynamik der Investition von Wünschen, Hoffnungen und Befürchtungen steckt in bestehenden Angeboten? usw. Bevor man eine Lücke identifizieren und klar definieren kann, muss geklärt werden, was bereits angeboten oder nicht angeboten wird, aber auch, was die anderen anbieten bzw. nicht anbieten.

Der zweite Schritt besteht darin Fragen zu dem Soll-Stand (2) zu stellen. Dazu gehören Fragen nach Vorstellungen, Visionen, Zielvereinbarungen, Ideen, Orientierungen, Qualitätsstandards,

<sup>37</sup> Baecker, D. (1999). S. 339-340.

<sup>38</sup> Baecker, D. (1999). S. 330. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>39</sup> Eigene Darstellung

usw. Aus der Spannung zwischen dem ermittelten Ist- und Soll-Stand lassen sich Fragen zu den identifizierten Lücken formulieren: Wie ist die Lücke abzugrenzen und zu definieren? (3). Die abgegrenzte und definierte Lücke lässt sich in Aufgaben übersetzen. Die Frage, die dazu gestellt werden soll, ist: Durch welche komplexen Aufgaben lässt sich die identifizierte Lücke schließen? (4).

Gelingt es auf diese Weise relevante gesellschaftliche Lücken zu identifizieren und diese in komplexe Aufgaben zu übersetzen, dann bildet das die Basis für die Entwicklung von attraktiven, wissenschaftsbasierten, praxisbezogenen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Aus der Entscheidung, die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgaben zu definieren, folgt ggf. eine Entscheidung für eine organisationale Um- bzw. Neustrukturierung der universitären Weiterbildung in die Richtung eines flexiblen Unternehmens, als einer fakultäts- bzw. fachbereichsübergreifenden, von jenen aber unabhängigen Schnittstellen-Einheit, die unter dem Dach der Universität angesiedelt wäre und – da wo fachlich erforderlich – in Kooperation mit Fakultäten und Fachbereichen agiert. Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Lücken und die daraus folgende Konzeption von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung wäre das Hauptgeschäft einer solchen Einheit. Wilkesmann macht diesbezüglich folgenden Vorschlag:

„Soll die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Universität zentral aufgestellt und gestärkt werden, dann wäre eine Weiterentwicklung in Richtung einer **eigenen Professional School** notwendig. Erst dann können auch eigenverantwortlich akademische Titel verliehen werden.“<sup>40</sup>

Macht man sich die Grundzüge einer Professional School für transdisziplinäre, weil aufgabenorientierte, wissenschaftsbasierte Lehre und Forschung klar, dann zeigen sich, im Anschluss an Baecker formuliert, fünf Gestaltungsaufgaben, die es zu bearbeiten gilt:

- **Produktdesign:** Entwicklung von gesellschaftlich relevanten Studienangeboten auf der Basis der Sondierung zu gesellschaftlich bestehenden Professionalisierungsbedarfen;
- **Organisationsdesign:** Übersetzung der Bedarfe in Richtung von mit Lehrpersonal untersetzbaren Professionalisierungsangeboten übersetzt in Studiermöglichkeiten und zwar für identifizierte Zielgruppen und artikuliert in, für diese möglichst passgerechte, Studienformate;
- **Netzwerkdesign:** Aufbau von Netzwerken zur Bedarfserschließung und zur Angebotsentwicklung und –dissemination;
- **Kulturdesign:** Ausgestaltung von Weiterbildungssettings, die die Professionalisierungsprozesse der Adressaten von Weiterbildung räumlich und atmosphärisch geeignet unterstützen können;
- **Führungsdesign:** Entscheidung über die Zuständigkeiten und Kompetenzen sowie die Leitungs- und Steuerungsmittel einer Weiterbildungseinheit in Relation zur sie tragenden Universität.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Wilkesmann, U. (2010). S. 33. (Hervorhebung von Shkonda)

<sup>41</sup> Ergänzung von Prof. Dr. Renate Girmes

## Quellen:

- (1) Baecker, D. (1999): *Organisation als System*. Aufsätze. Frankfurt/Main: Schuhrkamp. S. 330-376
- (2) Drucker, P. F. (1996): *Umbruch im Management. Was kommt nach dem Reengineering?* Düsseldorf: ECON. S. 80-100
- (3) Erpenbeck/Rosenstiel (2007): *Handbuch Kompetenzmessung*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- (4) Faulstich, P., Graefßner, G., Bade-Becker, U., Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. IN: Hanft, A., Knust, M. (Hrsg.) *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. BMBF.
- (5) Girmes, R. (2004): *[Sich] Aufgaben stellen*. Kallmeyer. Seelze.
- (6) Hanft, A., Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A., Knust, M. (Hrsg.) *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. BMBF.
- (7) Martens, J., Peyer, V. (2014): *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. [http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos\\_Dokumente/WissWeiterbildung\\_eine\\_definitorische\\_Eingrenzung.pdf](http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/WissWeiterbildung_eine_definitorische_Eingrenzung.pdf) (Zugriff: 10.06.2016)
- (8) Shkonda, A. (2011): *Integriertes Bildungs(system)design: Strategie für eine systemische Konzeption von Bildungsangeboten am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung*. GRIN Verlag.
- (9) Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. IN: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1). S. 28-42



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

