

Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung für eine grundlagen- orientierte Forschungsuniversität

Überlegungen am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen

Regina Hebisch, Achim Spiller

Dezember 2020

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen	4
2.1	Strategische Positionierung von Weiterbildung	4
2.2	Organisationsformen der Weiterbildung an Hochschulen	7
2.2.1	Vielfalt der Organisationsformen.....	7
2.2.2	Vor- und Nachteile von Organisationsformen und Zentralisationsgrad	8
2.2.3	Mögliche Aufgaben für und Synergien durch eine zentrale Weiterbildungseinrichtung	9
2.2.4	Kriterien zur Auswahl der Organisationsform (Institutionalisierung)	10
2.3	Change Management: Den organisatorischen und kulturellen Wandel initiieren.....	12
3	Weiterbildung an einer grundlagen- und forschungsorientierten Universität am Beispiel der Universität Göttingen.....	13
3.1	Aktuelle Weiterbildungssituation an der Georg-August-Universität Göttingen	13
3.2	Voraussetzungen an der Georg-August-Universität Göttingen	15
3.3	Überlegungen zur Organisation von Weiterbildung an der Georg-August-Universität Göttingen.....	16
3.4	Change Management: Organisatorischer Wandel.....	17
4	Fazit	18
5	Literatur.....	20

Zusammenfassung

Der Wissenschaftsrat (WR, 2019) empfiehlt den Hochschulen, sich der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker zu öffnen und sich strategisch und organisatorisch zu positionieren. Die derzeitige Diskussion um die Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung berücksichtigt allerdings die unterschiedlichen Hochschulformen nicht ausreichend. Der vorliegende Beitrag untersucht das Management der wissenschaftlichen Weiterbildung am Beispiel einer grundlagenorientierten Forschungsuniversität, der Georg-August-Universität Göttingen. Spezifika dieser Universität sind u. a. der Fokus auf den Exzellenzstatus, Volluniversität mit breitem Fächerspektrum, aber ohne Ingenieurwissenschaften, eine starke Finanzautonomie der Fakultäten, ein starkes Rechenzentrum in Form der Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung (GWDG) und ein wirtschaftlich wenig starkes Umfeld in der Region.

Anreiz- und Reputationsmechanismen auf der Ebene der Hochschulleitung wie der Fakultäten und Hochschullehrer*innen sind eindeutig in Richtung Forschungsexzellenz ausgerichtet. Für eine Universität, die in verschiedenen Rankings unter den Top-10-Universitäten positioniert ist, ist es folgerichtig den Exzellenzstatus anzustreben. Vor diesem Hintergrund ist es wenig wahrscheinlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung in näherer Zukunft ein strategisches Geschäftsfeld der Universität Göttingen wird.

Was bedeutet dies für die Organisation und das Management von vorhandenen Weiterbildungsaktivitäten? Vor dem Hintergrund der kontingenztheoretischen Organisationsforschung plädiert der Beitrag für eine dezentrale Struktur der Weiterbildung in Kombination mit einer stärkeren Verantwortung und Unterstützung durch einen Machtpromotor im Präsidium. Die Fakultäten bzw. Arbeitsbereiche, die in der Weiterbildung engagiert sind, sollten durch eine lose Netzwerkstruktur verknüpft werden.

Im Gefüge einer durch und durch von Forschungsorientierung gekennzeichneten Organisation geht es darum, Inseln marktlicher Orientierung und betriebswirtschaftlicher Logik zuzulassen. Nichts anderes ist der Weiterbildungsbereich aufgrund des politisch gewollten Zwangs zur Vollkostendeckung. Die notwendig entstehende Reibung muss der Universitätsleitung bewusst sein und sie sollte sie in gewissem Umfang durch den persönlichen Einsatz einer Leitungskraft abmildern. Organisationstheoretisch geht es um ein gewisses Maß an Ambidextrie (Beidhändigkeit), also die Fähigkeit, kulturell widersprüchliche Logiken in einer Organisation zuzulassen. Gelingt dies nicht, kommt es für die Mitarbeitenden des „randständigen“ Weiterbildungsbereichs zu organisationskulturellem Double Bind, zu widersprüchlichen Botschaften, die verunsichern und lähmen. Bei Erfolg können die Weiterbildungsbereiche in bestimmten Feldern als Innovationstreiber wirken – so war der Weiterbildungsstudiengang MBA Agribusiness bereits vor der Corona-Pandemie professionell auf virtuelle Formate vorbereitet, so dass die Lehrenden für die grundständige Lehre davon profitieren konnten.

1 Einleitung

Das Thema Weiterbildung als Aufgabe auch von Hochschulen und Universitäten wird seit langer Zeit diskutiert. Vor dem Hintergrund eines sich abzeichnenden Fachkräftemangels und der Veränderung der Berufswege werden Hochschulen mit dem Konzept des lebenslangen Lernens aufgefordert, berufsbegleitende Studiengänge und kleinere Zertifikatsformate anzubieten. Die Weiterbildung hat an Hochschulen und Universitäten jedoch einen Sonderstatus, da sie nicht öffentlich gefördert wird, sondern sich aus Studiengebühren selbst tragen muss. Aus diesem Grund wird sie nicht als eine Aufgabe wahrgenommen, die mit der grundständigen Lehre gleichrangig ist, sondern häufig als randständiges Experimentierfeld betrachtet.

Die Art der Finanzierung sowie die Bedürfnisse berufstätiger Studierender und die Anforderungen einer angepassten Didaktik haben zur Folge, dass Weiterbildung einer eigenständigen Organisationsstruktur bedarf. In diesem Papier werden im zweiten Abschnitt Organisationsformen für Weiterbildung sowie deren Vor- und Nachteile skizziert. Im dritten Abschnitt wird der Versuch unternommen, für eine forschungsorientierte Universität wie Göttingen mit ihrem spezifischen Profil einen Weg zu einer Positionierung von Weiterbildung und ihrer Organisation zu beschreiben. An der Universität Göttingen gibt es derzeit (erst) drei Weiterbildungsstudiengänge, die dezentral von der jeweiligen Fakultät angeboten und durchgeführt werden. Die Universität ist somit im Bereich Weiterbildung ein „late follower“.

Ziel des folgenden Beitrages ist es, am Beispiel der forschungsorientierten und stark geistes- wie grundlagenorientierten Universität Göttingen fallstudienartig die besonderen Herausforderungen dieses Hochschultyps darzulegen und daraus einige Empfehlungen für die Hochschule und die Hochschulpolitik abzuleiten.

2 Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen

2.1 Strategische Positionierung von Weiterbildung

Für wissenschaftliche Weiterbildung gibt es bislang keine einheitliche Definition. Die Kultusministerkonferenz beschreibt sie recht breit als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“ (KMK 2001, S. 2). In der Definition des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft (im Folgenden: Stifterverband) und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) wird betont, dass Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung „von Hochschulen konzipiert und in der Regel auch durchgeführt werden“ (Stifterverband und BDA 2013, S. 6).

Weiterbildung wird in den Landeshochschulgesetzen spätestens seit 1998 mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) als eine der Kernaufgaben der Hochschulen und Universitäten

neben Forschung, Studium und Lehre genannt (Salland und Siegmund 2018). Allerdings ist der Anteil der berufsbegleitend studierbaren Studienangebote am gesamten Studienangebot der Hochschulen weiterhin marginal (IW-Report 2019). Der Wissenschaftsrat formuliert: „Während die berufliche Weiterbildung bereits ein etablierter Bestandteil des deutschen Bildungssystems ist, bildet die hochschulische Weiterbildung bisher ein vergleichsweise kleines Segment mit umso größerem Entwicklungspotential“ (Wissenschaftsrat Empfehlungen 2019). Die Ursache hierfür ist unter anderem darin zu suchen, dass die Weiterbildung an Hochschulen anders als die grundständige Lehre und die Forschung nicht öffentlich finanziert wird. Die daraus resultierende Notwendigkeit, die Aufwendungen für die Weiterbildung komplett durch Gebühreneinnahmen zu bestreiten, führt dazu, dass der Weiterbildung an Universitäten eine randständige Position zukommt. Hinzu kommt, dass an forschungsorientierten Universitäten Anreiz- und Reputationsmechanismen der Weiterbildung eine nachgeordnete Rolle zumessen.

Seit einigen Jahren erhält die wissenschaftliche Weiterbildung (wieder) mehr Aufmerksamkeit, vor allem im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und des erwarteten Fachkräftemangels und dem damit einhergehenden Ziel, die Universitäten und Hochschulen für weitere Zielgruppen zu öffnen. Nicht zuletzt der BMBF-geförderte Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat seit 2011 dazu geführt, dass sich eine große Anzahl an Hochschulen und Universitäten in Deutschland mit dem Thema Weiterbildung beschäftigt und Angebote und Strukturen entwickelt.

Für die Frage, welche Rolle wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten spielt bzw. spielen soll, sind die Motivation für das Angebot und der erwartete Nutzen wichtige Aspekte. Die Motivation vor allem für kleinere Angebote wie Seminare oder Zertifikatskurse liegt häufig darin, dass Forschungsergebnisse, die aktuelle Fragen in Gesellschaft und technologischem Fortschritt betreffen, zeitnah auf einem kurzen Weg an die interessierten Gruppen weitergegeben werden sollen. Auch für Studiengänge spielt diese Motivation eine Rolle, wenn ein Bedarf für eine akademische Ausbildung in einem bestimmten aktuellen Bereich gesehen wird. Zur Weiterbildung wird so ein Studiengang nach derzeitiger Lesart dann, wenn er in Teilzeit für Berufstätige angeboten wird und nicht zu den mit dem Land vereinbarten grundständigen oder konsekutiven Studiengängen gehört. Die Weiterbildung rückt damit in die Nähe des Wissenstransfers, der als Teil der „Third Mission“ der Hochschulen und Universitäten gefördert und organisiert wird. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Weiterbildungsangebote aus welchen Forschungsergebnissen abgeleitet werden können, aber auch, ob dies der einzige Weg ist, über den Weiterbildungsangebote initiiert und begründet werden (sollten).

Der Nutzen der Weiterbildung für die Gesellschaft wird darin gesehen, dass Arbeitnehmer*innen im Laufe ihres Berufslebens ihre Kompetenzen erweitern und aktualisieren können und dass Arbeitgeber die Qualifikation ihrer Mitarbeitenden sichern und verbessern können (Konzept des Lebenslangen Lernens). Es besteht allgemein die Annahme, dass Weiterbildung und damit auch wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen einer steigenden Nachfrage unterliegen wird. Es wird zu beobachten sein, wie sich in diesem Zusammenhang das Bildungsverhalten und damit die Nachfrage nach verschiedenen Studienangeboten verändert, z. B. nach Teilzeit- bzw. flexiblen Studiengängen (etwa durch den Einsatz digitaler Lehre) vor allem im Masterbereich. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens zu stärken: Flexible grundständige und konsekutive Studienformate (berufsbegleitende, Teilzeit- und Fernstudiengänge) sollten ebenso wie formale Weiterbildungsangebote (weiterbildende Studiengänge, wissenschaftliche Zertifikatskurse und Weiterbildungsmodulen) deutlich ausgebaut werden (WR 2019).

Bei diesen Forderungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung wird i. d. R. kaum nach Hochschulformen differenziert. Allerdings unterliegt die Weiterbildung so deutlich anderen Bedingungen, dass sie häufig als ein „organisationskulturell fremdes Element gesehen wird“ (Seitter 2014). „Die traditionelle Angebotsorientierung der Universität [...] steht der Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber“ (Salland & Siegmund 2018). Dabei hat sich die wissenschaftliche Weiterbildung den Prinzipien des Marktes zu stellen, denn es ist politisch gewollt, dass sie, anders als grundständige Studienangebote, eine Vollkostendeckung aus den erwirtschafteten Einnahmen erzielt. Dies führt zu einer Positionierung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Verwaltung und unternehmerischer Tätigkeit (Hanft et al. 2016). In der Regel wird die wissenschaftliche Weiterbildung daher außerhalb der im Fokus stehenden Kernaufgaben, der Forschung und der (grundständigen) Lehre, etabliert (Stöter & Maschwitz 2017), allerdings mit einer großen Varianz an Lösungsmodellen.

Laut den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudien e.V. (DGWF) zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (2015) „zeigen die Erfahrungen, dass sich die folgenden Bedingungen für eine erfolgreiche wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen besonders günstig auswirken:

- Klare Aufgabenbeschreibungen, Verantwortlichkeiten und Kompetenzen für die Akteure der Weiterbildung,
- Mittel- bis längerfristig gefestigte Lösungen bezüglich Organisationsform, Aufgaben und Kompetenzen,
- Angemessene und langfristig gesicherte personelle und finanzielle Mittel sowie Infrastruktur,
- Absicherung des finanziellen Risikos für Entwicklung und Ausfall von Angeboten,
- Handlungsspielräume für marktwirtschaftliches Verhalten,
- Direkter Zugang der Weiterbildungsverantwortlichen zu den Lehrenden und Forschenden, Möglichkeit für Anreize zur Lehre in der Weiterbildung,
- Enger Bezug zu den Fakultäten, Anerkennung der Weiterbildung in der Academia.“

„Die organisatorische Herausforderung für zentrale Weiterbildungseinrichtungen besteht darin, sich in der oben erwähnten Trias von Wissenschaft, Verwaltung und Markt zu behaupten. Sie benötigen einerseits genügend unternehmerische Handlungsfreiheit, um sich auf dem stark wettbewerbsmäßig geprägten Weiterbildungsmarkt bewähren zu können. Gleichzeitig agieren sie als Teil der zentralen Verwaltung und damit der bürokratischen Ordnungssysteme. Zudem sind sie im Management ihrer Angebote, z. B. bei der Bewilligung von Lehraufträgen, auf Entscheidungen der demokratisch legitimierten Selbstverwaltungsorgane in den Fakultäten angewiesen“ (Hanft et al. 2016).

Um in dieser herausfordernden Situation zu bestehen, sind bestimmte Strukturentscheidungen hilfreich (Hanft et al. 2016; Gröger & Schumacher 2018):

- Eine klare strategische Positionierung und eine konstruktiv unterstützende Haltung der Hochschulleitung mit der Zuweisung der notwendigen Freiräume und Ressourcen.
- Eine wissenschaftliche Leitung fördert die Reputation und Akzeptanz der Weiterbildungseinrichtung sowie die Einbindung in die „scientific community“ und ermöglicht die zusätzliche Einwerbung von Drittmitteln.
- Die Kooperation zwischen der Einrichtung und den Fakultäten sollte in klaren Aufgabenbeschreibungen geregelt sein, kann dabei aber von Fall zu Fall unterschiedlich sein.
- Die Einrichtung für Weiterbildung sollte in den Selbstverwaltungsgremien vertreten sowie in hochschulinterne Steuerungs- und Kommunikationsstrukturen eingebunden sein.

Wissenschaftliche Weiterbildung ohne ein klares Commitment der Hochschulleitung verringert damit die Erfolgchancen. Dieses Commitment ist aber im Wettbewerb mit konkurrierenden Zielsetzungen nicht leicht zu erhalten.

2.2 Organisationsformen der Weiterbildung an Hochschulen

2.2.1 Vielfalt der Organisationsformen

An vielen öffentlichen Hochschulen existieren Weiterbildungseinrichtungen. An ihnen werden so unterschiedliche Kurse angeboten wie Zertifikatskurse, Seminare, Kinderuni und Seniorenstudium. Weiterbildende Studiengänge sind in der Minderzahl (Faulstich et al. 2007, S. 144). Die Aktivitäten in diesem Bereich, die häufig in den 1970er Jahren gestartet wurden, stagnierten jedoch bald und wurden erst seit Ende der 90er Jahre langsam weiter gesteigert (Salland & Siegmund 2018, S. 126).

Die Weiterbildung wird nicht zuletzt vor diesen differierenden Entstehungshintergründen sehr unterschiedlich organisiert. Die Gründe für die große Heterogenität der organisatorischen Lösungen liegen darüber hinaus im Umfang und in den Themen der Angebote sowie in der strategischen Ausrichtung durch die Hochschulleitung. Maschwitz et al. (2018, S 12) nennen folgende Einflussfaktoren:

- „Hochschulform: Universität vs. Hochschule
- Größe der Hochschule: kleine vs. große Hochschule
- Weiterbildungshistorie: bestehende Strukturen der Weiterbildung vs. neues Feld
- Entscheidung für Weiterbildung: Weiterbildung fachgetrieben vs. strategische Entscheidung der Hochschulleitung
- Angebotsbreite und damit verbundene Zielgruppen: Studiengänge, Zertifikate, Gasthörstudium, Third Mission, Inhouse-Angebote etc.“

Typische Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung sind wissenschaftliche Einrichtungen, zentrale Arbeitsbereiche, Stabsstellen, Teil einer Fakultät oder An-Institute oder außeruniversitäre (ausgelagerte) Einrichtungen (Hanft & Knust 2007). Laut einer Erhebung an den Hochschulen und Universitäten, die am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beteiligt waren, sind zentrale Einrichtungen für die Weiterbildung die häufigste Organisationsform, gefolgt von der direkten Zugehörigkeit zum Präsidium als Stabsstelle oder Referat. Aber auch Ausgründungen stellen mit rund 20 % einen relativ großen Anteil. „Insgesamt ist eine leichte Tendenz zu einer breiteren Aufhängung der Weiterbildung an den Hochschulen zu beobachten. [...] Ein Zuwachs zeigt sich vor allem in den Bereichen, in denen eine zentrale mit einer dezentralen Verankerung bzw. eine zentrale/dezentrale Verankerung mit einer Ausgründung kombiniert wird“ (Maschwitz et al. 2018, S. 10 f.).

In den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudien e. V. (DGWF) zur „Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ (2015) werden unabhängig von der Organisationsform drei Bereiche genannt, in denen die Weiterbildung angesiedelt sein kann: wissenschaftsnah, verwaltungsnah oder dazwischen als intermediäre Form. In der Literatur werden intermediären Strukturen häufig die größten Handlungsspielräume und entsprechende Chancen eingeräumt (Maschwitz et al. 2018). „Die unterschiedlich gehandhabte Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung kann also als Reaktion auf die differenten Handlungslogiken und fehlenden rechtlichen Regelungen gelesen werden. In diesem Kontext zeigen sich das Primat der Vollkostendeckung und die Charakteristika der Zielgruppe zwar nicht als einzige, aber als zwei entscheidende Einflussgrößen für die organisationale und angebotsbezogene Ausformung“ (Salland & Siegmund 2018).

2.2.2 Vor- und Nachteile von Organisationsformen und Zentralisationsgrad

Die Organisationsformen der Weiterbildung lassen sich kategorisieren nach Inhouse oder außerhalb der Hochschule angesiedelt sowie nach zentral oder dezentral institutionalisiert (DGWF 2015). Ausgründungen können die Form von An-Instituten, GmbHs oder Vereinen annehmen. Zentrale Einrichtungen können wissenschaftliche Einrichtungen, Stabsstellen oder zentrale Verwaltungseinheiten sein, die der Hochschulleitung zugeordnet sind (Dollhausen & Lattke 2020). Dezentrale Organisationsformen sind in den Fakultäten oder Fachbereichen angesiedelt.

Diese unterschiedlichen Angliederungen an bzw. in der Hochschule weisen spezifische Vor- und Nachteile auf, die in der Literatur grundsätzlich gut untersucht sind. So kann bei außeruniversitären Einrichtungen die Entfernung zur Mutterinstitution zu groß werden, was einen erhöhten Koordinationsaufwand nach sich zieht; der Vorteil wird in einer größeren Flexibilität in personal- und finanzrechtlicher Hinsicht gesehen. Empirisch ließ sich über viele Jahre nicht zuletzt als Ergebnis der HRK-Empfehlung (1993) eine Ausgründungstendenz beobachten, um marktnäher agieren zu können und Freiräume jenseits des grundständigen Angebots zu erschließen. In jüngerer Zeit werden aber die Grenzen dieser Modelle stärker hervorgehoben (z. B. geringere Legitimität, Dollhausen & Lattke 2020). Gleichzeitig setzt allerdings die restriktive Auslegung des EU-Rechts erneute Impulse für Ausgründungen, die dann häufig mit einer Stelle innerhalb der Hochschule verzahnt sind (Maschwitz et al. 2018).

Tab. 1: Vorteile zentraler und dezentraler Organisation von Weiterbildung an Hochschulen (Auswahl nach Hanft et al. 2016 und DGWF Empfehlungen 2015)

Vorteile zentraler Organisation	Vorteile dezentraler Organisation
Möglichkeit hochschulweiter Standards	Nähe zu Wissenschaft und Forschung
Erhöhte Sichtbarkeit der Weiterbildung als Teil des Hochschulprofils	Nähe zu Lehrenden und didaktischer Kultur des Fachbereichs (Inhalt, Motivation und Akzeptanz)
Einheitlicher Auftritt, zentrale Anlaufstelle	Zugang zu Zielgruppen (über die Lehrenden)
Effizientere Organisation von Querschnittaufgaben, Synergieeffekte (Dienstleistungen, Administration, techn. Support, QM)	Kurze administrative und organisatorische Wege, Flexibilität
Professionalität in Auftritt und Management	Engagement der Programmverantwortlichen
Übergreifende Marketing- und Finanzierungsmodelle	In Universitäten mit hoher Autonomie eher akzeptiert
Möglichkeit zu Steuerung und strategischer Ausrichtung	Lässt eher unternehmerische Orientierungen zu, flexiblere Bedarfsorientierung

Die Vorteile einer zentralen Organisation liegen in der erhöhten Sichtbarkeit der Weiterbildung nach innen und außen, in der Möglichkeit zur Setzung verbindlicher Standards und übergreifender Finanzierungs- und Marketingmodelle sowie in Professionalisierungs- und Synergieeffekten bei Verwaltung und Dienstleistung. Die Vorteile einer dezentralen Anbindung dagegen liegen in der Nähe zu den Lehrenden mit ihren Fachkenntnissen und Kontakten zu den Zielgruppen, verbunden mit einer erhöhten Identifikation mit und Motivation für Weiterbildung. Auch können diese Einheiten flexibler

agieren. Sie werden gerade in Universitäten, die grundsätzlich ein hohes Maß an dezentraler Autonomie aufweisen, leichter akzeptiert (Dollhausen & Lattke 2020).

Die unterschiedliche Verortung der Weiterbildung kann jeweils auch Nachteile haben. So können zentrale Einrichtungen zu stark administrativ ausgerichtet sein und die inhaltliche Anbindung kann erschwert sein, wohingegen eine dezentrale Aufhängung unter einer mangelnden Unterstützung der Hochschulleitung und -verwaltung und geringer Sichtbarkeit leiden kann.

In der schon zitierten Studie von Maschwitz et al. (2018) wird ein Trend zu hybriden Modellen postuliert (zentral mit dezentral; zentral/dezentral mit Ausgründung). „Man braucht beides: fakultätsnah/ wissenschaftlich und administrativ/Dienstleistung. Die Herausforderung liegt in der sinnvollen und effizienten Verknüpfung.“ Auch Christmann (2018) beschreibt die Vorteile von intermediären Organisationsformen mit wissenschaftlichen und Dienstleistungsaufgaben, z. B. durch neue Organisationsformen zwischen den Fakultäten oder nahe an der Hochschulleitung, aber ohne Integration in die Verwaltung.

2.2.3 Mögliche Aufgaben für und Synergien durch eine zentrale Weiterbildungseinrichtung

In den Empfehlungen der DGWF zur „Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ (2015) werden Funktionen aufgelistet, die eine Einrichtung für Weiterbildung erfüllen könnte:

- „die disziplin- und/oder fakultätsübergreifende Bearbeitung von Problemstellungen und Beratung der Hochschule,
- die Entwicklung und Erschließung von Themen,
- die Erschließung von Zielgruppen,
- die Umsetzung von Bildungsveranstaltungen,
- Innovationen bei der Organisation, bei Methoden und Problemperspektiven,
- den Transfer zwischen Hochschule und gesellschaftlichen Interessen,
- das Marketing für wissenschaftliche Resultate und Methoden.“

In der folgenden Tabelle wird eine Zusammenstellung von Aufgaben dargestellt, die von einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung übernommen werden können (Tab. 2). Welche Aufgaben tatsächlich übernommen werden, hängt von der jeweiligen Ausgestaltung der Einrichtung und ihrer Position an der Hochschule ab.

Tab. 2: Mögliche Aufgaben einer zentralen Einrichtung für Weiterbildung

Service innerhalb der Hochschule/ Universität	Beratung, Best Practice	Konzeption von Angeboten, Didaktik und Methoden, Kalkulation und Finanzmanagement, Studiengangmanagement, Kooperation mit der Zentralverwaltung, Öffentlichkeitsarbeit, Bedarfsanalysen, Qualitätssicherung etc.
	Zentrale Regelungen	Finanzierung, Lehraufträge, Räume, Semesterbeiträge, Evaluation, Immatrikulation/Beurlaubung, Abschlüsse unterhalb der Studiengangsebene, Qualitätsstandard (Systemakkreditierung)
	Koordination/Vernetzung der internen Stakeholder	Vertretung in Gremien, Sichtbarkeit der Weiterbildung innerhalb der universitären Lehre
Kontakt nach außen	Öffentlichkeitsarbeit/ Marketing	Soziale Medien, Medienproduktion (z. B. Flyer, Videos), (Corporate) Design und Markenbildung, Customer Relationship Management
	Aktiver Dialog mit externen Stakeholdern	Studiengangsbeiräte, Finanzierung aus der Wirtschaft, Sponsoring
	Verknüpfung von Weiterbildungsbedarfen mit den Kompetenzen der Universität	Third Mission: Wissenstransfer, Wissenschaftskommunikation
	Vernetzung mit Fachcommunity	Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten; Medien und Didaktik, digitale Kompetenzen
Übergreifende Funktionen	Strategische Planung	Zielsetzung und Herstellung von Commitment, Abstimmung mit dem Land, Budget
	Finanzmanagement	Anschubfinanzierung, Risikostreuung, Krisenmanagement
	Marktbeobachtung	Identifikation von Marktlücken, innovative Weiterbildungsformate
	Beobachtung der hochschulpolitischen Entwicklungen	Finanzierungsmöglichkeiten, Projektanträge, Lobbyarbeit

Quelle: Eigene Zusammenstellung

2.2.4 Kriterien zur Auswahl der Organisationsform (Institutionalisierung)

Es gibt nicht die eine optimale Organisationsform für Weiterbildung an Hochschulen, sondern es müssen die jeweiligen Voraussetzungen und Ziele berücksichtigt werden. Diese klassische Erkenntnis der situativen Organisationstheorie (Kontingenztheorie) wird für die Weiterbildung regelmäßig zitiert. Eine Reihe von Kriterien kann bei der Entscheidung über die Organisationsform hilfreich sein. Dazu gehören u. a. Wirtschaftlichkeit (z. B. bezogen auf den Grad der möglichen Synergien) und finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten, Motivation und Anreize, Know-how und strategische Ausrichtung, wobei nicht zuletzt das Aufgabenspektrum eine Rolle spielt, das der Einrichtung zugeordnet wird.

Theuvsen (2016) listet folgende Entscheidungskriterien auf:

- „Wo ist das zur Aufgabendurchführung notwendige Know-how angesiedelt?
- Können Größendegressionsvorteil (Stückkosten) oder Spezialisierungsvorteile (Stückkosten, Professionalität) realisiert werden? Beides hängt stark vom gesamten Umfang der Weiterbildungsaktivitäten in verschiedenen Fakultäten ab.
- Welche Organisationsform gewährleistet die notwendige Entscheidungsautonomie? Dies hängt wiederum von der Form der Hochschulsteuerung am jeweiligen Standort ab.
- Welche Anreizwirkungen gehen von der jeweiligen Organisationsform aus?
- Welcher Koordinationsbedarf in Form innerbetrieblicher Leistungsverflechtungen und Interdependenzen entsteht durch die gewählte Organisationsform? Sind diese Leistungsverflechtungen zeit- und erfolgskritisch?
- In welchem Umfang ist ein abgestimmtes Auftreten auf dem externen Weiterbildungsmarkt sinnvoll?“

Kiefer und Spiller (2004) führen ähnliche und folgende zusätzliche Punkte auf:

- „Finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten: Wie kann bei gegebener Organisationsstruktur die Finanzierung aussehen bzw. wie flexibel kann diese gestaltet werden? Wie sieht die Gewinnverteilung aus? Wer trägt das Risiko?
- Flexibilität: Wie schnell kann das Modell auf eine neue Marktherausforderung reagieren?
- Hochschulentwicklung: Wie passt sich die Weiterbildung und deren Organisation dem Ziel- und Strategiewandel der Hochschule an? Wie lässt sich die Lernfähigkeit der Hochschule sicherstellen?
- Konfliktbewältigung: Wie ist die Akzeptanz der Organisationsstruktur? Welche Möglichkeiten zur Mitwirkung sind gegeben?“

Das Know-how für die Lehre (Fachinhalte und Fachdidaktik) ist bei den Lehrenden und somit in den Fakultäten zu finden. Kenntnisse und Erfahrungen mit Management, Service, Didaktik, Medien sowie mit Bedarf und Zielgruppen können jedoch zentral aufgebaut werden; dies könnte die Fakultäten von der Notwendigkeit entlasten, für alle diese Punkte Personal vorzuhalten. Auch Kontakte in das Berufsfeld, wo sich die Nachfragenden nach Weiterbildung finden, sind nicht nur bei den Lehrenden, sondern auch in zentralen Einrichtungen wie z. B. Transferstellen zu finden. Allerdings sind häufig die fachnahen Kontakte der Lehrenden relevanter und differenzierter, wenn diese über ein Netzwerk in die Berufspraxis verfügen.

Die Initiative für Weiterbildungsangebote wie auch die Zuständigkeit für Studienangebote liegt zu meist bei den Lehrenden und Fakultäten. Allerdings sind hier die Ressourcen für Neuentwicklungen, und damit für flexible Reaktionen auf Bedarf, vielfach knapp, insbesondere in ausgelasteten Studiengängen. Letztere sind aber typischerweise auch diejenigen, die für kostenpflichtige Weiterbildung attraktiv sind.

Eine zentrale Einrichtung kann Angebote nur anregen, könnte aber bei Bedarfsanalysen mindestens unterstützen und Mittel für Neuentwicklungen zur Verfügung stellen. Die Motivation für die Weiterbildung kann eher im Kollegenkreis, meist in der Fakultät, häufig in noch engeren Zusammenschlüssen von Personen geweckt und gestärkt werden. Die Universität kann auf der anderen Seite Anreize für ein Engagement in der Weiterbildung schaffen, indem dieses bei der leistungsorientierten Mittelvergabe und bei den Leistungszulagen für Professor*innen berücksichtigt wird. Es ist auch davon auszugehen, dass die Akzeptanz von Weiterbildung größer ist, wenn die eigene Fakultät ein hohes Maß an Entscheidungsautonomie hat. Die Akzeptanz einer zentralen Einrichtung kann sich dagegen in den Serviceleistungen begründen, in der Entlastung, die Lehrende und Studiengangsverantwortliche dadurch erfahren. Hier wäre darauf zu achten, dass die zentrale Einrichtung

nicht die Eigenlogik der Verwaltung in den Vordergrund rückt, sondern als nah an den Wissenschaftlern empfunden wird. Akzeptanz und auch Reputation einer solchen Einrichtung werden durch eine wissenschaftliche Leitung erheblich erhöht.

Wissenschaftliche Weiterbildung muss nach derzeitigem Recht kostendeckend angeboten und getrennt abgerechnet werden (Trennungsrechnung, EU-Beihilfe-Recht). Dieses Finanzmanagement kann die Fakultäten überfordern, da außer der Einrechnung der Gemeinkostenpauschale auch Fragen nach dem Ausfallrisiko und entsprechenden Rücklagen sowie der marktlichen Positionierung eine Rolle spielen. Ein zentrales Finanzmanagement könnte die Fakultäten entlasten; es könnte zudem u. U. zeitweise Umschichtungen zwischen Angeboten möglich machen. Allerdings würde so womöglich der finanzielle Anreiz für Fakultäten fehlen, so dass faire Möglichkeiten einer Risiko- wie der Erfolgsteilung gefunden werden müssen.

Innerhalb der Fakultäten gestaltet sich die Koordination zwischen Lehrenden sowie zwischen Lehre und Management durch die persönliche und räumliche Nähe leichter als mit einer zusätzlichen Einrichtung. Sollte eine zentrale Einrichtung geschaffen werden, müsste die Koordination mit den Fakultäten und den beteiligten Personen durch klare Aufgabendelegation und regelmäßige Kommunikation sichergestellt werden. Wichtig sind klare Verantwortlichkeiten und Schnittstellen, v. a. in die Fakultäten, aber auch zu verschiedenen Abteilungen der Zentralverwaltung und zu den Selbstverwaltungsgremien.

Eine zentrale Abteilung für Weiterbildung kann einen abgestimmten Auftritt nach außen gestalten und an der Bildung einer Marke für Weiterbildung an der Universität mitwirken. Durch die steigende Relevanz von Social-Media-Kommunikation steigen die Anforderungen an das Marketing. Eine Zentralabteilung kann auch als Anlaufstelle nach innen für Service, Beratung und weitere Dienste dienen. Die Hochschulleitung hätte die Möglichkeit, zentralen Einfluss auszuüben und die Weiterbildung in die strategische Hochschulentwicklung einzubeziehen.

Die skizzierten Entscheidungskriterien müssen jeweils vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Organisationsstruktur der Universität, ihrer Fächerkultur, ihrer Größe, ihrem wirtschaftlichen Umfeld etc. betrachtet werden. Was dies für eine forschungsorientierte Universität wie Göttingen bedeutet, wird in Kapitel 3 diskutiert.

2.3 Change Management: Den organisatorischen und kulturellen Wandel initiieren

Wissenschaftliche Weiterbildung hat in Deutschland keine ausgeprägte Tradition und ist entsprechend organisatorisch und kulturell schwach verankert. Ihr Ausbau beruht daher nicht nur auf einer geeigneten aufbauorganisatorischen Implementierung, wie sie zuvor beschrieben wurde, sondern auch auf der aktiven Gestaltung des Wandels. Die Steuerung von Prozessen des organisatorischen Wandels wird als Organisationsentwicklung oder Change Management beschrieben.

Klassische Instrumente der Organisationsentwicklung (Lewin 1947) fokussieren auf einen grundlegenden Wandel der Gesamtorganisation. In dem bekannten Drei-Phasen-Schema geht es um die Erzeugung von Veränderungsbereitschaft („Auftauen“), die Initiierung von organisatorischem Wandel und der abschließenden Verfestigung der neuen Struktur. Hochschulen sollten demnach ihre Defizite im Bereich des lebenslangen Lernens und die damit verbundenen Chancen erkennen, neue Studiengänge und Abteilungen einführen und langfristig einen Kulturwandel hin zu einer stärkeren Vernetzung mit dem beruflichen Umfeld erreichen und stabilisieren. Es ist offensichtlich, dass diese

Vorstellung von Organisationswandel für viele Hochschulen nicht die Einführung der wissenschaftlichen Weiterbildung beschreibt. Hinter dem Modell des Change Management steht die Vorstellung eines tiefgreifenden Veränderungsprozesses. Dies passt in aller Regel nicht zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung, die an Universitäten häufig eher randständig als weiteres Tätigkeitsfeld entsteht und dessen Bedeutung zu gering ist, um die Kernfelder und insbesondere die dominierende Organisationslogik ernsthaft zu berühren (Schmid et al. 2019).

Es geht mithin (zumindest in absehbarer Zeit) nicht um die Veränderung der Gesamtorganisation oder der Hochschulkultur insgesamt, sondern um das Erschließen von Freiräumen für das neue Feld, das Verhindern von Blockadesituationen (Ängste vor finanziellen Risiken und Gefährdung akademischer Freiheiten, s. z. B. Mai 2016). Es ist organisatorisch eher eine lose Kopplung anzustreben, die die Gesamtorganisation relativ konstant hält, während der sich entwickelnde Weiterbildungsbereich beweglich und veränderungsfähig werden soll (Hanft et al. 2016, S. 71). „Stärker als in anderen Organisationen sind Reformvorhaben in Hochschulen entsprechend als interaktiver Prozess anzulegen, in den die verschiedenen Organe und Einflussysteme mit ihrer jeweiligen Kultur einzubinden sind (Pellert 2000). Die Einführung oder der Ausbau der Weiterbildung als kommunikativer Prozess liegt in der Vermittlung zwischen verschiedenen Hochschulkulturen und erfordert ein Management mit einem ausgeprägten Gespür für die Wirkungslogiken der unterschiedlichen (Teil-) Kulturen von Fakultäten und Verwaltungsbereichen (Hanft et al. 2016).

3 Weiterbildung an einer grundlagen- und forschungsorientierten Universität am Beispiel der Universität Göttingen

3.1 Aktuelle Weiterbildungssituation an der Georg-August-Universität Göttingen

Als Stiftungsuniversität hat die Georg-August-Universität die Möglichkeit zu eigenverantwortlicher Gestaltung mit hoher, auch finanzieller Autonomie. Die Trägerstiftung ist Dienstherrin und Arbeitgeberin für die Beschäftigten. Das Präsidium ist verantwortlich für alle strategischen und operativen Entscheidungen.

Die Georg-August-Universität Göttingen ist eine forschungsorientierte Volluniversität mit 13 Fakultäten und über 200 grundständigen und konsekutiven Studiengängen. Sie versteht sich als Präsenzuniversität. Digitale Medien und virtuelle Mobilität sollen u. a. dazu verwendet werden, die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben zu verbessern, der Campus vor Ort steht aber zentral im Vordergrund. „Die enge Verzahnung von Digitalisierung, Internationalisierung und Diversitätsorientierung sowie die forschungsorientierte Lehre schaffen wichtige Voraussetzungen für ein qualitätsgesichertes erfolgreiches Studium am Göttingen Campus“ (Leitbild für das Lehren und Lernen, Universität Göttingen 2017). Zumindest bis zur Corona-Krise standen digitale Techniken daher nicht im Fokus.

Die Georgia Augusta war in den 1950er Jahren eine der ersten Universitäten in Deutschland, an der durch das Angebot von „Seminarkursen in Verbindung mit Seminaren und Instituten der Universi-

tät“ „der Versuch unternommen“ wurde, „die nach dem ersten Weltkrieg [...] weitgehend zum Erliegen gekommene Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung wieder aufzunehmen“ (Rapke et al. 2015). Diese Elemente sind aber im weiteren Verlauf der Entwicklung kaum mehr aufgegriffen worden. Deshalb spielte wissenschaftliche Weiterbildung lange Zeit keine große Rolle an der Universität. Erst in jüngster Zeit gibt es erste vorsichtige Entwicklungsschritte. Es werden drei weiterbildende Masterstudiengänge angeboten:

- **„Information Systems“ (M.Sc.) an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät**

Der Online-Weiterbildungsstudiengang „Master of Science in Information Systems“ ist ein Angebot des Bildungsnetzwerkes Winfoline und wurde Anfang der 2000er Jahre eingerichtet. Der Masterstudiengang ist nahezu vollständig über das Internet absolvierbar und ermöglicht ein weitestgehend orts- und zeitunabhängiges Studieren. Er eignet sich daher besonders für berufstätige Personen. Der Studiengang umfasst insgesamt 90 Credits, die Regelstudienzeit beträgt 3 Semester in Vollzeit (bei Teilzeitstudium verlängert sich die Studiendauer entsprechend). Der Studiengang ist gebührenpflichtig.

- **„European and Transnational Intellectual Property and Information Technology Law“ (LL.M.) an der Juristischen Fakultät**

Seit dem Wintersemester 2017/18 bietet die Juristische Fakultät der Georg-August- Universität Göttingen einen Masterstudiengang (LL.M.) im Europäischen und Transnationalen Immaterialgüter- und Informationstechnologierecht an. Zulassungsvoraussetzungen sind ein Bachelor- oder höherer Abschluss und mindestens ein Jahr qualifizierte Berufserfahrung. Die Unterrichtssprache ist Englisch, da der Studiengang stark international geprägt ist und sich an Bewerber aus der ganzen Welt richtet. Er umfasst 60 ECTS-Punkte und ist in einem Jahr in Vollzeit studierbar. Der hochspezialisierte Studiengang ist gebührenpflichtig.

- **„Agribusiness“ (MBA) an der Fakultät für Agrarwissenschaften**

Der MBA Agribusiness ist ein berufs begleitender weiterbildender Masterstudiengang mit dem Abschluss Master of Business Administration. Er umfasst 90 ECTS-Punkte und ist in zweieinhalb Jahren in Teilzeit studierbar. Er wird im Blended-Learning-Format angeboten: Das Selbststudium anhand von Materialien auf der Lernplattform wird durch wöchentliche zeitsynchrone virtuelle Seminare sowie durch Präsenzwochenenden ergänzt. Das Studium ist als Weiterbildung gebührenpflichtig. Die Durchführung eines solchen weiterbildenden Studiengangs erfordert eine Reihe von Leistungen, die von der Durchführung der grundständigen Lehre abweichen: Lehre an Abenden und Wochenenden, Lehrendengewinnung und -vergütung, Betreuung der Studierenden, Marketing, Finanzkalkulation und -verwaltung, technischer und mediendidaktischer Support des E-Learning (Aspelmeier & Hebisch 2017; Hebisch 2020, S. 17-18). Für diese Leistungen mussten und müssen Lösungen gefunden werden, die die Durchführung der Weiterbildung an der Universität nachhaltig möglich machen. Dabei stellt sich auch die Frage, an welchen Stellen zentrale Regelungen sinnvoll und für mehr als einen Studiengang hilfreich sein können.

Mit diesem Angebot verhält sich die Universität im Hinblick auf Weiterbildung in der Terminologie des strategischen Marketings als „late follower“.

3.2 Voraussetzungen an der Georg-August-Universität Göttingen

Zentrale Charakteristika der Universität Göttingen haben Auswirkungen auf die Entwicklung von Weiterbildung:

- Die Universität Göttingen ist eine Volluniversität mit großen Bereichen sowohl in den Geisteswissenschaften als auch in grundlagenorientierten Naturwissenschaften. Dagegen fehlen Ingenieurwissenschaften, die häufig einen besonders privilegierten Zugang zur beruflichen Praxis haben.
- Die Forschungsorientierung der Universität bedingt eine besondere Prägung durch die Exzellenzinitiative. Der Erfolg in der ersten Phase führte zu einem starken Schub für die Grundlagendisziplinen und zu einem gewissen Freiraum für Forschungsinnovationen in Konzepten wie Free Floater und Courant-Zentren. Der Misserfolg in den beiden folgenden Phasen der Exzellenzinitiative, zusammen mit jüngsten generellen Finanzkürzungen in Niedersachsen, schränkt das Innovationsbudget ein. Die Wiedererlangung des Exzellenzstatus hat gerade durch diese Erfahrungen weiter höchste Priorität. Sie bindet daher auch in Zukunft, wie in den vergangenen Jahren, erhebliche Anteile der (Management-) Kapazitäten und dominiert den universitären Diskurs.
- Die Fakultäten der Universität Göttingen haben eine ausgeprägte Finanzautonomie, typischerweise greift das Präsidium nicht detailsteuernd in die Fakultätsbudgets ein.
- Das Budget des Präsidiums für Innovationsanreize ist – nicht zuletzt aufgrund der dezentralen Finanzautonomie der Fakultäten – begrenzt.
- Zentrale Lehreinheiten wie die Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen (ZESS) sind eher schwach institutionalisiert und unterfinanziert. Sie kämpfen selbst um das Überleben und können daher wenig Impulse für die Weiterbildung geben.
- Positiv ist ein leistungsstarkes Rechenzentrum in Form der Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung (GWDG) für die digitale Infrastruktur von Blended-Learning-Programmen.
- Die Region Südniedersachsen stellt kein wirtschaftlich starkes Umfeld dar, in dem Weiterbildung sich mit Förderung durch Großunternehmen entwickeln könnte. Andererseits bietet der Göttingen Campus Chancen auf eine Zusammenarbeit auch zum Thema Weiterbildung, die allerdings aufgrund der finanziell erheblich besseren Ausstattung für Max-Planck-Gesellschaften wohl wenig attraktiv erscheinen.
- Die Georgia Augusta ist eine Campus-Universität mit teils historischem (veraltetem) Gebäudebestand und einem erheblich unterfinanzierten Bau- und Instandhaltungsbudget. Daher sind wenig Möglichkeiten zum Aufbau spezifischer räumlicher Infrastruktur für die Weiterbildung gegeben.
- Die Universität ist in der Lehre ausgelastet, gerade in Fakultäten wie Wirtschaftswissenschaften, die sich für wissenschaftliche Weiterbildung besonders eignen. Nicht selten sind Professuren, die attraktiv für die Weiterbildung sind, auch in der grundständigen Lehre stark in Anspruch genommen.

Insgesamt gibt es wenig Ressourcen und wenig organisational slack zur Entwicklung von Weiterbildung. Die Einstiegshürden sind hoch, weil die Umfeldbedingungen schwierig sind. Auf universitärer Ebene ist die Frage, ob Weiterbildung zur Kultur der Universität Göttingen passt, bisher noch nicht ernsthaft angegangen worden. Das Thema läuft bisher „unter dem Radar“ der auf Exzellenz ausgerichteten Universität.

3.3 Überlegungen zur Organisation von Weiterbildung an der Georg-August-Universität Göttingen

Unter der Prämisse, dass es wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Göttingen gibt und geben soll – ohne die Frage nach dem Umfang zu beantworten –, stellen sich Fragen nach der geeigneten Organisationsform. Die bisher bestehenden Weiterbildungsangebote an der Universität Göttingen wurden in den jeweiligen Fakultäten entwickelt und implementiert. Hier ist das Know-how für Fachinhalte und Didaktik angesiedelt, wie häufig auch die Kontakte in die entsprechenden Wirtschaftsbranchen und zu den Zielgruppen der Weiterbildung.

Bislang fehlt an der Universität Göttingen eine kritische Masse an Weiterbildungsangeboten, die eine Zentralisierung befördern würde. Der begrenzte Umfang an Programmen führt dazu, dass sich kaum Größenvorteile erzielen lassen. Die drei Masterstudiengänge ermöglichen wenig Synergieeffekte, da sie einen stark unterschiedlichen Charakter haben (Vollzeit versus berufsbegleitend) und differierende Zielgruppen bedienen (Inland versus Ausland, unterschiedliche Fächer). Vor diesem Hintergrund können weder Studiengangs- noch Marketingkonzepte von einem Programm auf das andere übertragen werden. Dies spricht gegen eine Zentralisierung des Weiterbildungsgeschäftes.

Allerdings gibt es eine Reihe von Interdependenzen zur gesamtuniversitären Steuerung. So wurde in dem bereits erwähnten Projekt AgriCareerNet während der Erarbeitung des Weiterbildungsstudiengangs (Hebisch 2020) und eines dazugehörigen Managementkonzepts für die nachhaltige Durchführung (Aspelmeier & Hebisch 2017) deutlich, dass die Regelungen und Verwaltungsabläufe der Universität, die auf die grundständige Präsenzlehre ausgerichtet sind, für ein Weiterbildungsangebot angepasst werden müssen. Das betrifft Regelungen in Ordnungen (z. B. Erweiterung der Allgemeinen Prüfungsordnung um wissenschaftliche Weiterbildung und die zugehörigen Formate) ebenso wie die Finanzierung und Gebührenkalkulation und -verwaltung (u. a. Einstufung der Tätigkeit, Risikorücklagen, Gemeinkostenpauschale, Stornierungsgebühren) (Maschwitz et al. 2017), die Ausstellung von Studierendenausweisen ebenso wie die Raumvergabe und Semesterbeiträge. Diese Themen verlangen flexible Einzelfalllösungen jenseits der Routine der grundständigen Studiengänge. Dies erfolgte grundsätzlich kooperativ, aber in einigen größeren Punkten gab es Grenzen, etwa wenn die Raumvergabe nur sehr bedingt auf die Ansprüche von Weiterbildungsstudiengängen an die langfristige (semesterübergreifende) Planbarkeit eingeht. Solche Punkte sprechen aber nicht unbedingt für eine Zentralisierung, sondern vor allem für eine stärkere Unterstützung der Hochschulleitung im Einzelfall.

Es ist vor diesem Hintergrund insgesamt für Göttingen derzeit sinnvoll, die Weiterbildungsangebote (Studiengänge und Zertifikate) weiterhin dezentral in den Fakultäten zu koordinieren und zu betreuen, unter Ausnutzung der kurzen Wege zu und zwischen den Lehrenden und der Nähe zu Lehre und Forschung. Auch die Ansprache der Zielgruppen (Marketing) und Netzwerkbildung sind hier zweckmäßigerweise angegliedert.

Auf zentraler Ebene wäre ein wichtiger Schritt zur Unterstützung der Weiterbildung die explizite Festlegung einer Zuständigkeit im Präsidium. Das Thema benötigt eine(n) Machtpromotor(in) auf Leitungsebene, die/der bei den notwendigen Einzelfallentscheidungen die Position der dezentralen Einheiten gegenüber zentralen Entscheidungseinheiten (Verwaltung, zentrale Gremien) stützt und die Besonderheiten dieses Innovationsfeldes berücksichtigt.

Weiterhin sollten die verschiedenen dezentralen Weiterbildungseinheiten interfakultär durch eine Arbeitsgruppe vernetzt werden, die sich der oben skizzierten zentralen Regelungen annimmt. Dabei ist der Dialog mit den internen Stakeholdern der Weiterbildung hilfreich, um die Punkte zur Verbesserung der Situation der Weiterbildung zu identifizieren.

Für eine strategische Positionierung der Universität zum Thema Weiterbildung ist es nach unserer Einschätzung derzeit zu früh. Wir schlagen daher zurzeit explizit keine Aufnahme der „Weiterbildung“ in das Leitbild der Universität oder in das Leitbild Lehre vor, weil dieses entweder Leerformelcharakter hätte oder zu große Widerstände auslösen würde.

Begleitend sollte allerdings der Dialog mit dem MWK gesucht werden. Die Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten unterliegt rechtlichen Regelungen, die in den Bundesländern recht unterschiedlich sind, wodurch verschiedene Wettbewerbsbedingungen entstehen; außerdem sind diese Regelungen zum Teil nicht auf die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse der Weiterbildung angepasst. Auch eine finanzielle (Teil-) Förderung sollte zur Diskussion gestellt werden. Ein verstärkter Austausch mit den anderen niedersächsischen Universitäten und Hochschulen zum Thema Weiterbildung ist sinnvoll, um die Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich zu stärken.

3.4 Change Management: Organisatorischer Wandel

Wenn an forschungsorientierten Universitäten vielfach schon die grundständige Lehre als Hemmnis auf dem Weg einer Forscherkarriere gesehen wird, trifft dies auf das projektorientiert finanzierte „Randthema“ wissenschaftliche Weiterbildung in voller Härte zu. Sie wird aufgrund ihrer (zwangsläufig) ökonomischen Orientierung schnell als Fremdkörper wahrgenommen.

Hinzu kommt: Die zentrale Steuerungsgröße des Wissenschaftssystems ist Reputation (Luhmann 1990). Reputation wird in einer Forschungsuniversität aber im Wesentlichen durch die Forschung zugewiesen, sie misst sich an der Anerkennung in der Fach-Community, in erster Linie auf Publikationen zurückgehend. Dies gilt besonders auf Ebene der Fakultäten, also im direkten Kreis der Fachkollegen. Auf gesamtuniversitärer Ebene, wo die verschiedenen Communities nicht mehr präzise fachinhaltlich eingeschätzt werden können, stehen herausgehobene (übergreifende) Einzelpublikationen, noch mehr aber die leichter messbare Zielgröße Drittmittelaufnahmen im Vordergrund. Im Gegensatz dazu ist der Reputationsgewinn durch Beteiligung an Weiterbildung gering (Schmid et al. 2019), auch wenn gut ausgestattete Förderprogramme wie das des BMBF temporär Verbesserungen ermöglichen. Da sie aber nicht auf Dauer gestellt sind und im Vergleich zu den Gesamtdrittmitteln einer größeren Universität marginal bleiben, verändern sie die grundlegenden Anreizstrukturen nicht.

Direkte finanzielle Anreize in Form von zusätzlichem Einkommen der an der Weiterbildung beteiligten Wissenschaftler stehen an forschungsorientierten Universitäten grundsätzlich nicht im Vordergrund, z. T. sind sie – bei starker geisteswissenschaftlicher Prägung – sogar verpönt. Monetäre Anreize können eher als Hintergrundtreiber dienen, dürfen aber nicht zu stark in den Vordergrund der Steuerungsdiskussion gerückt werden, wenn sie in einer naturwissenschaftlich-grundlagen- und geisteswissenschaftlich-orientierten Universität wie Göttingen nicht Reaktanz auslösen sollen.

Im Ergebnis bedarf es etwas, was in der neueren Organisationsforschung als Ambidextrie (Beidhändigkeit) beschrieben wird. Ein Verständnis dafür, dass eine Universität sich neben dem bei Weitem dominierenden Hauptfeld der Grundlagenforschung ein innovatives „Spielfeld“ Weiterbildung leisten sollte, um das Innovationspotenzial in der Lehre zu erhöhen. Nur mit einem solchen realistischen Anspruch kann Frustration vorgebeugt werden. In absehbarer Zeit wird wissenschaftliche Weiterbildung kein Standbein der Universität Göttingen werden, es kann aber ein kreatives Spielbein werden.

4 Fazit

Universitäten sind organisationssoziologisch gesehen hochgradig autonome Systeme, deren primäre Steuerungsgröße Reputation darstellt. Finanzielle Anreize haben an Bedeutung gewonnen, sind aber für das Selbstverständnis der Wissenschaftler an einer Forschungsuniversität immer noch sekundär. Im Binnenverhältnis einer forschungsstarken Volluniversität wie Göttingen verspricht Weiterbildung prima facie für die Beteiligten wenig Reputation. Eine stark geisteswissenschaftlich und naturwissenschaftlich-grundlagenorientierte Universität wie Göttingen weist einige Startnachteile beim Einstieg in die beitragsfinanzierte Weiterbildung auf:

- Wenn es wenige weiterbildungsaffine Fakultäten gibt, weil z. B. die Ingenieurwissenschaften fehlen, dann erfolgt der Einstieg in die Thematik relativ spät.
- Grundlagenorientierte Universitäten mussten in den letzten Jahren erhebliche Teile ihrer Managementkapazitäten in die Exzellenzinitiativen stecken, z. T. dominierte dieses Thema fast vollständig den universitätsweiten Diskurs.
- Reputationsmechanismen sind auf Forschungserfolge, insbesondere auf Publikationen und Drittmittel und bisweilen auch auf Außenwirkung hin orientiert.
- Es fehlt eine kritische Masse an Projekten, die Zentralisierung befördern würde. Größenvorteile und Synergieeffekte können kaum erschlossen werden, eine Zentralisierung der Weiterbildung ist dann nicht hilfreich. Die Projekte sind auf den Goodwill der Zentralverwaltung angewiesen.

Dass Forschungsuniversität und Weiterbildung trotzdem keine zwangsläufigen Gegensätze sind, zeigen etwas fortgeschrittenere Konzepte wie die Universität Freiburg mit ihrer Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung (FRAUW), das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Tübingen oder das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Marburg. Dass das Verhältnis von Forschungsuniversität und Weiterbildung in erster Linie aber vom nationalen Hochschulsystem abhängen, zeigen Untersuchungen von Spitzenuniversitäten im angelsächsischen System mit ihrer massiv ausgebauten Weiterbildung (Hanft & Knapp 2016).

Die Hürden für den Einstieg in das Angebot von Weiterbildung an der Universität Göttingen sind hoch. Dennoch existieren spannende Initiativen an Fakultäten oder Lehrstühlen, wo, wie oben beschrieben, die Motivation und das Know-how für Lehrangebote liegen. Diese Initiativen sind auch unter den Gesichtspunkten „zukünftige Entwicklung der Lehre“ und „Wissenstransfer“ zukunftsfähig. Sie brauchen allerdings zentrale Unterstützung, die sie bisher kaum erfahren. Diese betrifft insbesondere Fragen der Finanzierung (Gemeinkostenpauschale, Rücklagenbildung) und der Infrastruktur. Hier wäre die Zuordnung eines Präsidiumsmitglieds als Machtpromotor mit Blick auf die Besonderheiten der Weiterbildung sinnvoll. Eine Unterstützung durch die Universitätsleitung sollte sich auch auf den Kontakt mit dem Land beziehen (Regelungen des HG, der LVVO, evtl. Aufnahme in Zielvereinbarungen) und auf die Zusammenarbeit und den Austausch in der Rektorenkonferenz (Niedersachsen, Bund) und mit anderen Hochschulen und Universitäten. Ohne eine Sockelfinanzierung durch das Land, zumindest aber fortlaufend projektartige Finanzierungen, ist die – politisch erwünschte – Entwicklung von Weiterbildung in größerem Rahmen unter den derzeitigen Bedingungen nicht möglich.

Die Überlegungen zum Thema Weiterbildung lassen sich verknüpfen mit Überlegungen zur Weiterentwicklung der (digitalen) universitären Lehre, da gerade in der berufsbegleitenden Weiterbildung mit digitaler Lehre gearbeitet wird und vertiefte Erfahrungen vorliegen. In beiden Bereichen besteht ein Bedarf an dauerhaftem (unbefristetem) technischem und mediendidaktischem Support. Ebenso kann eine Verbindung zur Third Mission hergestellt werden, insbesondere zum Wissenstransfer, der eine zunehmend zentrale Aufgabe der Universität ist.

Zusammenfassend: Im Gefüge einer durch und durch von Forschungsorientierung gekennzeichneten Organisation geht es darum, Inseln marktlicher Orientierung und betriebswirtschaftlicher Logik zuzulassen. Nichts anderes ist der Weiterbildungsbereich aufgrund des politisch gewollten Zwangs zur Vollkostendeckung. Die notwendig entstehende Reibung muss der Universitätsleitung bewusst sein und sie sollte sie in gewissem Umfang durch den persönlichen Einsatz einer Leitungskraft (Machtpromotor*in) abmildern. Organisationstheoretisch geht es um ein gewisses Maß an Ambidextrie (Beidhändigkeit), also die Fähigkeit, kulturell widersprüchliche Logiken in einer Organisation zuzulassen. Gelingt dies nicht, kommt es für die Mitarbeitenden des Weiterbildungsbereichs zu organisationskulturellem Double Bind, zu widersprüchlichen Botschaften, die verunsichern und lähmen. Bei Erfolg kann die Weiterbildungsbereiche in bestimmten Feldern als Innovationstreiber wirken – so war der Weiterbildungsstudiengang MBA Agribusiness bereits vor der Corona-Pandemie professionell auf virtuelle Formate vorbereitet, so dass die Lehrenden davon für die grundständige Lehre profitieren konnten.

5 Literatur

- Aspelmeier, Stella, Hebisch, Regina (2017): Management berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität. Ein berufsbegleitender MBA-Studiengang Agribusiness an der Georg-August-Universität Göttingen: Gewinnung von Studierenden, Durchführung, Qualitätssicherung.
- Christmann, Bernhard (2018): Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung im Vergleich. Arbeitspapier zur Werkstatt „Organisationsformen im Vergleich“. Tagung der AG-Einrichtungen für Weiterbildung 2018
- DGWF (2015): Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudien e. V. (DGWF) zur „Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“.
- Dollhausen, Karin, Lattke, Susanne (2020): Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung, in: W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung, Springer, S. 99-121.
- Faulstich, Peter, Graeßner, Gernot, Bade-Becker, Ursula, Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke, Knust, Michaela (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann; 2007: 87-164.
- Gröger, Gabriele, Hermann Schumacher (2018): Flexible Strukturen für ein flexibles Studium: Wissenschaftliche Weiterbildung in einem öffentlich-/privatrechtlichen Hybridmodell. In: Sturm, Nico, Katharina Spenner (Hrsg.) (2018): Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen. S. 99 – 122. Springer VS.
- Hanft, Anke, Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann
- Hanft, Anke, Pellert, Ada, Cendon, Eva, Wolter, Andrä (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere> [04.11.2015].
- Hanft, Anke; Knapp, Katja (2016): Studienangebote für erwachsene Zielgruppen an ausgewählten Forschungsuniversitäten. In: Hochschule und Weiterbildung 16, 2, S. 56-63.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika; Stöter, Joachim (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 2. Münster, New York: Waxmann, https://www.pe-docs.de/volltexte/2017/14023/pdf/Hanft_et_al_2016_Organisation_und_Management_von_Weiterbildung_und_LLL.pdf, zuletzt geprüft am 17.12.2020.
- Hebisch, Regina (2020): Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs MBA Agribusiness im Blended-Learning-Format. In: Elise Glaß, Christine Bauhofer, Anita Mörth, Heiko Sieben, Barbara Knauf (Hrsg.), Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 17-18.

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. Bonn. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/>, zuletzt geprüft am 15.12.2020.
- Kiefer, Stefanie, Achim Spiller (2004): Zentrale versus dezentral Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. In: Christmann, Bernhard, Leuterer, Verena (Hrsg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft. Hamburg: DGWF, S. 187-197
- KMK (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Konegen-Grenier, Christiane (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandaufnahme und Handlungserfordernisse. IW-Report 6/2019. Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Lewin, Kurt (1947): Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. In: D. Cartwright (Hrsg.): Field theory in social science. Selected theoretical papers. New York: Harper & Row, Chapter XI.
- Mai, Andreas (2016): Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School. Projekt Professional Bauhaus an der Bauhaus-Universität Weimar, in: Hanft et al. (Hrsg.): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen, S. 225-244, https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14023/pdf/Hanft_et_al_2016_Organisation_und_Management_von_Weiterbildung_und_LLL.pdf, zuletzt geprüft am 15.12.2020
- Maschwitz, Annika, Lermen, Markus, Johannsen, Maximilian, Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2018): Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.
- Maschwitz, Annika, Schmitt, Miriam, Hebisch, Regina, Bauhofer, Christine (2017): Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.
- Raapke, Hans-Dietrich, Christiane Brokmann-Nooren, Ina Grieb, Martin Beyersdorf (2015): Seminarekurse. In: Peter Faulstich (Hrsg.), Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Band 4 von Theorie Bilden. transcript Verlag 2015.
- Salland, Christina, Ramin Siegmund (2018): Universitäten als Weiterbildungsanbieter: Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In: Feld T., Lauber-Pohle S. (Hrsg.) Organisation und Profession. Springer VS, Wiesbaden
- Schmid, Christian, Maschwitz, Annika, Wilkesmann, Uwe, Nickel, Sigrun, Elsholz, Uwe, Cendon, Eva (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung, Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 41, 4/2019, https://test.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Schmid-Maschwitz-Wilkesmann-Nickel-Elsholz-Cendon.pdf.
- Seitter, Wolfgang (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 141-150.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände BDA (2013): Leitfaden für Unternehmen. Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen.

Stöter, Joachim & Annika Maschwitz (2017): Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Röbbken, Roman Götter (Hrsg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster: Waxmann, S. 329-337.

Theuvsen, Ludwig (2016): Organisation der Weiterbildung: Einige Anregungen aus wissenschaftlicher Sicht. Vortrag auf dem 2. Verbundtreffen des Forschungsverbunds AgriCareerNet.

Wilkesmann, Uwe (2007): Die Organisation der Weiterbildung. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung. Aufgerufen unter: https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_1Organisation_weiterbildung.PDF (15.03.2020)

Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.

Georg-August-Universität Göttingen, Dezember 2020

Autoren:

Dr. Regina Hebisch war von 2014 bis 2020 Koordinatorin des Projektes „Netzwerk für Agrarkarrieren – AgriCareerNet“ und war in dieser Funktion an der Konzeption und dem Aufbau von Weiterbildungsangeboten im Fachbereich Agrarökonomie an der Fakultät für Agrarwissenschaften beteiligt. Sie ist jetzt Studiengangskoordinatorin für den weiterbildenden Masterstudiengang „Agribusiness“ (MBA).

Prof. Dr. Achim Spiller ist Inhaber des Lehrstuhls für Lebensmittelmarketing an der Universität Göttingen. Er ist wissenschaftlicher Leiter des Projekts „Netzwerk für Agrarkarrieren (AgriCareerNet)“. Als mehrjähriger Dekan, Finanzdekan und Mitglied der universitären Kommission für Entwicklung Finanzen verfügt er über umfangreiche Leitungserfahrung. Er ist Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen und Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates für Agrar- und Ernährungspolitik und gesundheitlichen Verbraucherschutz des BMEL und Mitglied der Zukunftskommission Landwirtschaft der Bundesregierung.

Impressum bzw. Kontakt

Dr. Regina Hebisch
AgriCareerNet – Netzwerk für Agrarkarrieren

Georg-August-Universität Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 5
37073 Göttingen

agricareernet@uni-goettingen.de
www.agri-career.net

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH22020 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

