

Universität Koblenz-Landau

**„Reflexives Bildungsmanagement“.
Eine Studie zum Beitrag von „Geschäftsmodellen“ im Kontext eines
„reflexiven Bildungsmanagements“ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am 05. September 2019

von Oliver Bastian Tristan Franken

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Nicole Hoffmann
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Henning Pätzold

Danksagung

In der vorliegenden Dissertation geht es um Orientierungen, teilweise auch um ‚Spannungsfelder‘ im Kontext von Gestaltungsfeldern eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Zunächst möchte ich mich jedoch ausdrücklich bei ausgewählten Personen bedanken, die mir innerhalb der letzten sechs Jahre Orientierungen für die Erstellung dieser Arbeit gaben.

Zuvorderst bin ich Frau Prof. Dr. Nicole Hoffmann zu Dank verpflichtet, die mir als Doktormutter half, meine Gedanken mit Hilfe einer ‚Postkarte‘ zu strukturieren und mir als Ansprechpartnerin über vier Jahre lang verständnisvoll zur Seite stand. Dem schließt sich ein Dankeschön an Herrn Prof. Dr. Henning Pätzold an, der mich bei der Erstellung dieser Arbeit ebenfalls fachlich unterstützte und als Zweitgutachter am Promotionsverfahren mitwirkte.

Überdies möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Detlef Behrmann bedanken, der sich mit mir traf, um mit mir persönlich über einige Details des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zu sprechen.

Für die Realisierung der vorliegenden Studie redete ich ferner mit ausgewählten Leiterinnen und Leitern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. Ihnen gebührt auch mein Dank, denn ohne deren Ansichten gäbe es die vorliegende Untersuchung nicht. In diesem Zusammenhang möchte ich mich weiterhin bei der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) bedanken, die mir als Fachgesellschaft den Zugang zu den sog. ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktikern‘ bzw. zu den Kolleginnen und Kollegen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichte, wie insbesondere an öffentlichen Hochschulen in Deutschland. Daher bedanke ich mich bei dem geschäftsführenden Vorstand sowie bei allen Sprecherinnen und Sprechern der acht Landesgruppen der DGWF, die meine Erhebung mit organisierten. Namentlich möchte ich mich – stellvertretend für all diese Personen – bei Frau Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann und bei Herrn Dr. Burkhard Lehrmann bedanken, der aktuellen bzw. dem damaligen Vorstandsvorsitzenden der DGWF.

Die Idee für die vorliegende Studie erwuchs am Medienzentrum der TU Dresden im ESF-Projekt Q2P – Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der postgradualen Weiterbildung. Daher gilt mein Dank ferner Herrn Prof. Dr. Thomas Köhler und Herrn Dr. Helge Fischer für die erste Projektarbeit.

Darüber hinaus unterstützten mich meine lieben Kolleginnen und Kollegen im Promotionskolloquium von Frau Prof. Dr. Nicole Hoffmann und am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau. In diesem Sinne möchte ich mich vor allem bei Dr. Yvonne Flöck, Tamara Diederichs, Anna Lauermann, Kerstin Bestvater und Barbara Sterzenbach bedanken, die mich fachlich und persönlich unterstützten.

Jenseits des Campus gaben mir weiterhin meine Freunde wertvolle Ratschläge für die Bewältigung der einen oder anderen Herausforderung im Rahmen der Erstellung dieser Arbeit. Dementsprechend möchte ich mich insbesondere bei Michael Scheffler, Christian Krampe, Sebastian Westphal, Florian Kneese, Michael Kramer, Jost Horlitz und Eckerhard Großmann bedanken.

Selbstverständlich wäre die vorliegende Arbeit nicht ohne die ideelle Unterstützung meiner Familie entstanden. Zu guter Letzt möchte ich daher meiner Mutter Helga Franken und meinen Schwestern Lea und Rabea Franken herzlichst danken.

Inhaltsverzeichnis

1 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – Einleitung	5
1.1 Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie	5
1.2 Forschungsfrage und Ziele der vorliegenden Studie	7
1.3 Aufbau der vorliegenden Arbeit	8
2 Managementansätze für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – Erschließung des Gegenstands dieser Studie	11
2.1 Dokumenten- und Inhaltsanalysen für die Erschließung von ‚Geschäftsmodellen‘	11
2.2 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ in Kontext eines strategischen Managements	14
2.3 Betrachtungsebenen und Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘	16
2.4 Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen	19
2.4.1 Ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘	19
2.4.2 Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘	27
2.4.3 Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘	32
2.4.4 Akteurinnen und Akteure für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘	34
2.4.5 Synopse	35
2.5 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – erstes Zwischenfazit dieser Studie	40
3 Wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld von und in Hochschulen in Deutschland – Feld dieser Studie	43
3.1 Ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung	44
3.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Geschäftsfeld im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘	45
3.2.1 Öffentliche Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen	48
3.2.2 Private Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen	48
3.2.3 Kirchliche Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen	48
3.3 Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen	49
3.3.1 Probleme für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen	49
3.3.2 Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen	52
3.4 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – Einbettung des Gegenstands im Feld dieser Studie	54
3.4.1 Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für wissenschaftliche Weiterbildung	55
3.4.2 Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für E-Learning	56
3.5 Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen – zweites Zwischenfazit dieser Studie	57
4 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als erziehungswissenschaftliche Managementtheorie – Theoretische Perspektive dieser Studie	60
4.1 Erziehungs- und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze zum Bildungsmanagement	61
4.2 Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	63
4.3 Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Kontext von Spannungsfeldern	66
4.3.1 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als professionelles Ausgleichshandeln	67
4.3.2 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als strategisches Bildungsmanagement	68
4.3.3 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement	70
4.4 Begrenzung und Erweiterung des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ in dieser Studie	75
4.4.1 Begrenzung der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	75
4.4.2 Erweiterung der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	76
4.5 Strategische Positionierung und ‚Geschäftsmodelle‘ – drittes Zwischenfazit dieser Studie	80
5 Gruppendiskussionen und Inhaltsanalysen – Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie	82
5.1 Relationales Verhältnis von pädagogischer Managementtheorie und -praxis	82
5.2 Feldzugang mit Förderung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.	85
5.3 Visualisierte Gesprächsführung für Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode	87

5.3.1 ‚Pfeiler‘ der visualisierten Gesprächsführung mit Gruppen	88
5.3.2 Halb offene Dramaturgie für die visualisierte Gesprächsführung mit Gruppen	90
5.3.3 Umsetzungsvarianten der Dramaturgie	94
5.3.4 Einschränkungen hinsichtlich der Erhebungsmethode	98
5.4 Datensicherung und Datenaufbereitung	98
5.5 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalysen als Auswertungsmethode	99
5.5.1 Hierarchisches Kategoriensystem mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung	99
5.5.2 Beispiele für die thematische Codierung von Kategorien und Textstellen	102
5.5.3 Einschränkungen hinsichtlich der Auswertungsmethode	105
6 Strategische Positionierungen und ‚Geschäftsmodelle‘ innerhalb des Felds – Ergebnisse dieser Studie	106
6.1 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die bildungspolitische Ebene	106
6.1.1 Probleme und Orientierungen im Kontext der finanzpolitischen Orientierung	106
6.1.2 Probleme und Orientierungen im Kontext der bildungspolitischen Orientierung	108
6.1.3 Probleme und Orientierungen im Kontext der ordnungspolitischen Orientierung	109
6.2 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die organisationale Ebene	111
6.2.1 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Wettbewerbsgestaltung	111
6.2.2 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Programmgestaltung	112
6.2.3 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Strukturgestaltung	119
6.3 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die soziopädagogische Ebene	123
6.3.1 Probleme und Orientierungen im Kontext der Bewirtschaftungsorganisation	123
6.3.2 Probleme und Orientierungen im Kontext der didaktischen Organisation	125
6.3.3 Probleme und Orientierungen im Kontext der Veranstaltungsorganisation	126
6.4 Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	127
6.4.1 Hochschulkontexte und Varianten für die strategische Positionierung	127
6.4.2 ‚Reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen	129
6.5 Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen	132
6.5.1 Beitrag von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘	134
6.5.2 Grenzen von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘	135
6.5.3 Beitrag von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘	136
6.5.4 Grenzen von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘	142
7 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – Fazit und Ausblick dieser Studie	145
7.1 Orientierungen für ‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen als Ertrag dieser Studie	147
7.1.1 Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen für ihre gesellschaftliche Umwelt	147
7.1.2 Beschaffung von Legitimität und Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung	151
7.1.3 Intensität der Kopplung von Strukturen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung	152
7.1.4 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als pädagogisches Ausgleichshandeln	156
7.1.5 ‚Optimierungspotentiale‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	158
7.1.6 Varianten eines strategischen Bildungsmanagements	161
7.1.7 ‚Reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen	165
7.1.8 Positionierungen für und gegen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘	167
7.1.9 Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘	171
7.1.10 Strategische Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘	174
7.2 Perspektiven auf weiterführende Untersuchungen	176
8 Literaturverzeichnis	179
9 Anhang	194

1 **Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – Einleitung**

„Forschung in der Erziehungswissenschaft heißt Erforschung der Erziehungswirklichkeit.“ (Lenzen 1999, S. 123)

Gemäß dieser Auffassung von Lenzen entscheiden sich Weiterbildungsforscherinnen und -forscher auf der Grundlage der gewählten erziehungswissenschaftlichen Konzeption bzw. theoretischen Strömung, wie und wo dies geschieht (vgl. ebd., S. 123-126; Krüger 2012, S. 10 f.). Im Anschluss an die Position von Behrmann (2006, S. 388) liegt dieser Studie eine „*evolutions- und systemtheoretische Sichtweise in der Erziehungswissenschaft*“ zugrunde. Demnach geht es im Rahmen der vorliegenden Analyse darum, im Zuge der reflexiven Wende innerhalb der Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft „Beobachterwissen über [...] Paradoxien des Erziehungssystems, der Erziehungspraxis und der Erziehungsreflexion“ zu schaffen (Krüger 1999, S. 133). Durch die Nähe sowie Distanz zur Praxis und Politik der Erwachsenenbildung eröffnet dieses Vorgehen „einen sozialwissenschaftlichen Bezugs- und Erklärungsrahmen“ (ebd.; vgl. hierzu auch Behrmann 2006, S. 388; Schlutz 2012, S. 75).

In diesem Sinne möchte die vorliegende Studie zur erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung sowie zur erwachsenenpädagogischen Organisations- und Managementforschung beitragen. Dies geschieht im Folgenden, indem diese Studie mögliche Orientierungen für den Fortbestand von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen in Deutschland rekonstruiert. In diesem Zusammenhang liegt das Augenmerk dieser Analyse auf der *Verwendung von sogenannten ‚Geschäftsmodellen‘* im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, wie z. B. öffentlichen Hochschulen. Im vorliegenden Forschungskontext ist dieser Gegenstand in diesem Feld eingebettet. Demnach wird die Verwendung dieser ‚Geschäftsmodelle‘, d. h. die Aus- und Umgestaltung bzw. die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung dieser ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für Weiterbildungsangebote im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ betrachtet. Demzufolge tragen ‚Geschäftsmodelle‘ vor allem dazu bei, den *Bildungsauftrag* von Hochschulen im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu realisieren (vgl. Kondratjuk & Schulze 2016, S. 15; Göhlich 2010, S. 287; Arnold et al. 2000, S. 17 f.; vgl. hierzu auch Kap. 1.1-1.2).

Gemäß der o. g. Sichtweise von Behrmann (2006, S. 388 f.) wird im Rahmen der vorliegenden Studie ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung und der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Hochschulen berücksichtigt. Dementsprechend gilt es im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ vor allem Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung strategisch neu zu positionieren (vgl. z. B. Wissenschaftsrat 2019, S. 83-87; Wolter & Schäfer 2018, S. 22 f.; Franz & Feld 2014, S. 28). Die Neupositionierung von Hochschulen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung sollte gemäß der Auffassung von ausgewählten Beobachterinnen und Beobachtern mit der Neukonfiguration und Umsetzung von entsprechenden ‚Geschäftsmodellen‘ in Verbindung stehen (vgl. z. B. Hanft 2009, S. 19-25; Hanft & Knust 2007a, S. 12 f.; Wolter 2007a, S. 27 f.; vgl. hierzu auch Kap. 1.3, 2.4-2.5, 3.4-3.5, 4.4-4.5). Dies wird im Folgenden detailliert erläutert. Jedoch erläutern die nachfolgenden Ausführungen zunächst das Erkenntnisinteresse ebenso wie die Forschungsfrage und Ziele der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 1.1, 1.2). Im Anschluss folgt ein Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. 1.3).

1.1 **Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie**

Im Folgenden wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie erläutert. Im Mittelpunkt liegen strategische Orientierungen für die Reproduktion von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.

Wie sichern Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen ihr Überleben? Die These für die vorliegende Analyse lautet, dass ‚Geschäftsmodelle‘ darauf hinweisen, wie diese Einrichtungen gesellschaftliche Legitimität und Ressourcen beschaffen. Dies geschieht im vorliegenden Kontext, indem diese *pädagogischen Organisationen* vor allem wissenschaftliche Weiterbildungsangebote realisieren. Für die Leistungserstellung stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ insbesondere strategische und gelegentlich entwicklungsrelevante Orientierungen bereit (vgl. Kap. 2.5, 3.5, 4.5).

Gemäß der Auffassung von Meyer & Rowan (2009, S. 43 f.) beschaffen pädagogische Organisationen gesellschaftliche Legitimität und Ressourcen, um ihren Fortbestand zu sichern. Dies erfolgt vor allem auf der Grundlage der gesellschaftlichen Einbettung von Organisationen (vgl. z. B. Hasse & Krücken 2013, S. 238 ff.; Koch & Schemmann 2009a, S. 21 f.). Im Hinblick auf die Sicherung von Legitimität bekräftigen Koch & Schemmann (2009b, S. 8), dass Organisationen „gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen eines als ‚rational‘ und angemessen empfundenen Organisierens entsprechen [müssen], indem sie bestimmte Verfahren implementieren oder Strukturen ausprägen – unabhängig davon, ob solche Strukturen oder Praktiken letztlich einen Beitrag zur effektiven und effizienten Erreichung des Organisationszieles leisteten“. Pädagogische Organisationen streben demzufolge nach „Konformität mit in der gesellschaftlichen Umwelt institutionalisierten Erwartungen“ (Haase & Krücken 2013, S. 239)¹. Dementsprechend kann die Legitimität von Institutionen, also gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen auf Organisationen übergehen. Dies vollzieht sich durch die „Einschätzung der relevanten Bezugsgruppen in der Organisationsumwelt“ (Koch 2009, S. 126). Demnach besteht „ein Handlungs- und Kommunikationsraum zwischen der Organisation und ihren Bezugsgruppen, in dem die Frage von Legitimität sozial verhandelt wird“, also in dem die Zuschreibung von Erwartungskonformität erfolgt oder nicht (ebd., S. 127). Dementsprechend erhalten pädagogische Organisationen ihre Legitimität und infolgedessen ihre Ressourcen (vgl. Haase & Krücken 2013, S. 239; Walgenbach 2014, S. 305-309).

In diesem Zusammenhang hebt Schäffter (2001, S. 57) ergänzend hervor, dass insbesondere (Weiter-) Bildungseinrichtungen „ihre Orientierung primär aus ihrer Leistung für andere Funktionsbereiche der Gesellschaft [beziehen]“. Demzufolge können sich Weiterbildungseinrichtungen im vorliegenden Kontext bewusst für eine mögliche strukturelle Kopplung mit einem gesellschaftlichen Funktionssystem entscheiden und dessen Institutionen aufgreifen (vgl. ebd., S. 45-66)². Indem sich diese Organisationen durch strukturelle Kopplungen an ausgewählte gesellschaftliche Funktionssysteme anlehnen, werden „institutionelle Elemente ihrer relevanten Umwelten in ihre eigene Binnenstruktur“ integriert, die sog. „Leitinstitutionen“ (ebd., S. 54). Demzufolge haben Institutionen d. h. Leitinstitutionen einen „sinnstiftenden, legitimatorischen und stabilisierenden Charakter für das Innenleben einer Organisation“ (ebd., S. 54 f.). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass sich das Verhältnis von pädagogischen Organisationen zu den sie umgebenden gesellschaftlichen Umwelten durch die Organisationspolitik im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ gestalten lässt (vgl. Schäffter 2001, S. 65; Behrmann 2010, S. 257, 2006, S. 59 f.; vgl. hierzu auch Kap. 7.1.1-7.1.3).

¹ Im Zuge der Implementierung von institutionellen Elementen in die Binnenstruktur von pädagogischen Organisationen können lose Kopplungen der eigenen Formal- und Aktivitätsstruktur entstehen (vgl. Hasse & Krücken 2013, S. 239). In diesem Zusammenhang konstatieren Hasse & Krücken (2013, S. 239) im vorliegenden Kontext: „Formalstrukturen leiten die tatsächlichen Abläufe in der Organisation, die Aktivitätsstruktur, nur sehr begrenzt an und sind mit dieser Ebene nur sehr lose verbunden. Man hat es also mit zwei Ebenen der organisationalen Wirklichkeit zu tun. Während man sich auf der Ebene der Formalstrukturen an veränderte Umwelterwartungen rasch und gerade zu rituell anpassen kann, findet auf der Ebene der Aktivitätsstruktur ‚business as usual‘ statt. [...] Diese Möglichkeit der Distanzierung ermöglicht Freiheitsgrade. Sie kommt darin zum Ausdruck, dass Organisationen institutionelle Vorgaben lediglich symbolisch befolgen können, indem sie sie in der Formalstruktur abbilden, ohne ihre Aktivitätsstruktur entsprechend zu ändern“.

² Institutionen implizieren „relativ verfestigte, in Routinen zugeschliffene soziale Erwartungsstrukturen, die individuelles wie auch kollektives Handeln nicht nur begrenzen, sondern die als ‚Möglichkeitsraum‘ wirken, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln konstitutiv herausbilden können. Institutionen fungieren somit als ‚enableing structures‘, sie machen den [Akteurinnen und] Akteuren spezifische handlungssteuernde ‚performance scripts‘ überhaupt erst verfügbar“ (Schäffter 2001, S. 42).

Dementsprechend erhalten und behalten Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen ihre Legitimität und dadurch ihren Zugang zu Ressourcen, indem selbige Institutionen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt auswählen und bedienen. Hierfür werden organisationale Strukturen und Aktivitäten gestaltet.

Wie geschieht diese Reproduktion?

Jedoch fehlen der o. g. neo-institutionellen Organisationstheorie handlungstheoretische Implikationen (vgl. Behrmann 2017, S. 54 f.). Dementsprechend wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine erziehungswissenschaftliche Managementtheorie als organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie verwendet (vgl. Kap. 1.3, 4.1, 5.1). In diesem Zusammenhang vermag es ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ den Handlungen von und in pädagogischen Organisationen einen Sinn zu stiften, d. h. eine strategische Orientierung zu geben. Dies geschieht durch die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen. Dies kann die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen einschließen (vgl. Behrmann 2006, S. 75 und 101 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 4.3). Damit geht die Sicherung der gesellschaftlichen Legitimität und Ressourcen einher (vgl. Behrmann 2006, S. 413).

Für die vorliegende Studie schließen die Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ allerdings die *(Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘* mit ein. Im Rahmen des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ werden ‚Geschäftsmodelle‘ bislang noch nicht berücksichtigt (vgl. Behrmann 2006). Demzufolge skizzieren die nachfolgenden Ausführungen eine ‚Brücke‘ zur Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 3.4, 4.4). Diese Modelle offerieren Orientierungen für die Leistungserstellung von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung, um den organisationalen Fortbestand zu sichern, so die These für die vorliegende Untersuchung (vgl. z. B. Knust 2006, S. 48 f. und 147-152). Demnach basiert die vorliegende Studie auf dem Standpunkt, dass Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen ‚Geschäftsmodelle‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ konfigurieren und umsetzen sollten³.

Dementsprechend trägt diese Studie zur erwachsenenpädagogischen Organisations- und Managementforschung bei, indem diese Analyse den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aufzeigt (vgl. Kondratjuk & Schule 2016, S. 15).

1.2 Forschungsfrage und Ziele der vorliegenden Studie

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern die Forschungsfrage und Ziele der vorliegenden Studie. In diesem Zusammenhang liegt das Augenmerk auf dem Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Dies hebt die folgende Forschungsfrage hervor: *Welchen Beitrag leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland?*

Für die Beantwortung dieser Frage führte der Autor dieser Arbeit eine deskriptive Studie durch. Diese Untersuchung umschließt erstens Dokumenten- und Inhaltsanalysen, um Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen zu rekonstruieren. Diese Analyse dient der

³ Allerdings ist im vorliegenden Forschungskontext zu berücksichtigen, dass z. B. ‚Geschäftsmodelle‘ oder Geschäftsfelder keine erwachsenenpädagogischen Grundbegriffe darstellen (vgl. z. B. Dinkelacker & Hippel 2014; Arnold, Nolda & Nuissl 2010). Ferner beschreibt die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ kein klassisches erwachsenenpädagogisches Aufgabenfeld (vgl. Faulstich & Zeuner 2010, S. 24 f.; vgl. hierzu auch z. B. Wittpoth 2013; Nolda 2008; Weinberg 1999). Daher sind diese Begriffe innerhalb des vorliegenden Forschungsfelds erklärungsbedürftig, wenngleich einige Studien bereits die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ in ähnlichen Feldern thematisieren, wie bspw. im Feld der Bildungsberatung (vgl. z. B. Müller & Gieseke 2010, S. 151 ff.; vgl. hierzu auch Jordanoski 2016; Vahs & Schäfer-Kunz 2015).

Erschließung sowie der im Anschluss folgenden Einbettung des Forschungsgegenstands in das Feld dieser Studie. Dieser Schritt erstreckte sich vom Januar 2014 bis Dezember 2017.

Die gesammelten Erkenntnisse der Dokumenten- und Inhaltsanalyse flossen in die innerhalb des zweiten Schritts durchgeführten Gruppendiskussionen und Inhaltsanalysen. Der Feldzugang zu diesen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern erfolgte mit Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Die Ziele dieser Analyse liegen vor allem darin, strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen zu rekonstruieren. Dies schließt in dieser Arbeit die Rekonstruktion von Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ mit ein. Dieser Schritt erstreckte sich vom Januar 2017 bis August 2018. Die nachstehenden Aspekte führen die Zeile dieser Studie auf. Im Anschluss diente eine Fallstudie der Erprobung einer ‚Geschäftsmodell-Landkarte‘ für Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ziele dieser Studie

- ✓ Formulierung einer erziehungswissenschaftlichen Interpretation von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen auf der Grundlage eines inhaltsanalytischen Vergleichs ausgewählter Ansätze für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 2),
- ✓ Vorarbeiten für die Entwicklung eines ‚Geschäftsmodellansatzes‘ für Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2.4-2.5),
- ✓ Rekonstruktionen von Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Kap. 3.4),
- ✓ Konzeptionelle Erweiterung eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von Bildungseinrichtungen als organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie (vgl. Kap. 4.4, 5.1),
- ✓ Rekonstruktion von strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen,
- ✓ Rekonstruktion von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung,
- ✓ Rekonstruktion von strategischen Orientierungen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘,
- ✓ Rekonstruktion des Beitrags von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘,
- ✓ Rekonstruktion von Orientierungen für die Beschaffung von Legitimität und Ressourcen im Zuge eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland (vgl. Kap. 7.1).

Ziele der Anschlussstudie

- ✓ Erprobung einer selbst entwickelten ‚Geschäftsmodell-Landkarte‘ für Weiterbildungseinrichtungen,
- ✓ Erfassung von Orientierungen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 7.2).

1.3 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren den Aufbau der vorliegenden Arbeit. Dieser Forschungsbericht erläutert die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Diese Studie zeigt Orientierungen für den Fortbestand von Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von (öffentlichen) Hochschulen auf. Demnach leistet die vorliegende Studie einen Beitrag zur Erforschung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland. Dies geschieht aus der Perspektive eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.

Die *Verwendung, d. h. die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘* wird im Rahmen der vorliegenden Studie als Forschungsgegenstand analysiert. Dieser Gegenstand ist in den Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen innerhalb des Geschäftsfelds der wissenschaftlichen Weiterbildung eingebettet. Demnach dient die Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ in diesem Zusammenhang der Realisierung, d. h. der Bereitstellung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer Bildungsdienstleistung von Hochschulen. Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ trägt als ein ausgewähltes *Werkzeug* von Bildungsmanagerinnen und -managern im vorliegenden Forschungskontext dazu bei, den Weiterbildungsauftrag von Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ umzusetzen. Im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ geschieht dies auf der Grundlage der gesellschaftlichen An- und Einbindung von Bildungseinrichtungen, d. h. auf der Grundlage der strategischen Positionierung von pädagogischen Organisationen innerhalb ihrer Umwelt (vgl. Behrmann 2006, S. 128). Auf der Grundlage der durchgeführten Studie ergibt sich der nachfolgende Aufbau dieser Arbeit:

Das *erste Kapitel* skizziert den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung. In diesem Sinne ist zu bekräftigen, dass sich Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen dieser Studie an den Institutionen von ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen orientieren, die als Sinnkontext wirken. Dies geschieht, indem Weiterbildungseinrichtungen institutionelle Elemente in ihre Binnenstruktur einfügen – damit geht die Sicherung des eigenen Fortbestands einher. Allerdings fehlen dieser system- sowie organisationstheoretischen Perspektive weiterführende handlungstheoretische Implikationen für das Weiterbildungsmanagement (vgl. Kap. 1.1). Deshalb wird ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ als organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie verwendet, um zu verstehen, wie sich Weiterbildungseinrichtungen auf der Grundlage von ‚Geschäftsmodellen‘ reproduzieren. Die vorliegende Studie basiert auf der These, dass die ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘ darauf hinweisen, wie Weiterbildungseinrichtungen ihre Legitimität und Ressourcen beschaffen (vgl. ebd.; vgl. hierzu auch Kap. 2.5, 3.5, 4.5, 5.1).

Zentral für das *zweite Kapitel* wird es sein, den Gegenstand dieser Studie zu erschließen. Demgemäß werden zunächst die ausgewählten ‚Geschäftsmodellansätze‘ in die Sphäre des strategischen Managements von (Profit-)Organisationen eingeordnet (vgl. Kap. 2.1-2.3). Es folgt ein inhaltsanalytischer Vergleich von Ansätzen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen. Das Ziel ist die Erstellung einer Synopse (vgl. Kap. 2.4). Diese Synopse unterstützt vor allem die Erhebung von Meinungen über den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen (vgl. Kap. 2.4.5, vgl. hierzu auch Kap. 5.3.2-5.3.3). Für diesen Zweck erfolgt die Betrachtung von ‚Geschäftsmodellen‘ in diesem Feld auf der Grundlage der strategischen Positionierung von (Weiter-)Bildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2.2, 2.5; vgl. hierzu auch Kap. 2.5, 3.4-3.5, 4.5).

Im Anschluss liegt das Augenmerk im *dritten Kapitel* auf dem Forschungsfeld dieser Studie. In diesem Zusammenhang wird die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als ein ausgewähltes Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von und in Hochschulen beschrieben. Insbesondere für diese Aufgabe halten viele Hochschulen sog. Weiterbildungseinrichtungen vor (vgl. Kap. 3.1-3.3). Im Anschluss wird der Forschungsgegenstand in dieses Feld eingebettet (vgl. Kap. 3.4). Demnach liegt eine Schwierigkeit darin, vor allem (öffentliche) Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch (neu) zu positionieren sowie daraufhin ‚Geschäftsmodelle‘ (neu) zu konfigurieren und umzusetzen (vgl. Kap. 3.5; vgl. hierzu auch Kap. 2.5, 4.5).

Im *vierten Kapitel* steht die organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie im Zentrum. Dementsprechend liegt das Augenmerk auf den Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräumen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von Weiterbildungseinrichtungen an (öffentlichen) Hoch-

schulen. Demzufolge werden insbesondere die Elemente und das Modell eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von pädagogischen Organisationen erläutert (vgl. Kap. 4.3). Innerhalb der vorliegenden Studie steht im Lichte der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies schließt in dieser Studie die (Neu-)Konfiguration der ‚Geschäftsmodelle‘ für die eigene Weiterbildungseinrichtung mit ein (vgl. Kap. 4.4-4.5). Weitere Orientierungen geben in diesem Zusammenhang überdies die Pole der sog. Spannungsfelder im Hintergrund des ‚Managements‘ (vgl. Kap. 4.2).

Im *fünften Kapitel* wird es um die Forschungsmethodik der vorliegenden Studie gehen. Der Zugang zu den Akteurinnen und Akteuren innerhalb von (öffentlichen) Hochschulen geschah mit Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Demzufolge führte der Autor dieser Arbeit für die Datenerhebung dieser Studie sieben der acht geplanten Gruppendiskussionen und ein kompensierendes Einzelinterview durch (vgl. Kap. 5.2, 5.3). Es folgten für die Datenauswertung qualitative Inhaltsanalysen, um die Orientierungen der befragten Personen bzw. Personengruppen zu rekonstruieren (vgl. Kap. 5.4, 5.5). Dies erfolgte gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 5.1; vgl. hierzu auch Kap. 1.1-1.2, 3.5).

Im Anschluss stellt das *sechste Kapitel* die Ergebnisse der vorliegenden Studie in den Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführung. Demnach wird es zunächst um die rekonstruierten Schwierigkeiten und Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in öffentlichen Hochschulen gehen (vgl. Kap. 6.1-6.3). Im Anschluss werden in diesem Zusammenhang die Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ ebenso wie der Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ interpretiert. Demnach möchte dieses Kapitel auf die resultierenden Handlungskontexte von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen aufmerksam machen und über den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ informieren, die im Rahmen der vorliegenden Studie aus der strategischen Positionierung resultieren (vgl. Kap. 6.4, 6.5; vgl. hierzu auch Kap. 2.2, 3.5, 4.5).

Im *siebten Kapitel dieser Arbeit* wird es abschließend um den Ertrag der vorliegenden Studie gehen. Demnach werden insbesondere Orientierungen für die Reproduktion von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen erläutert. In diesem Zusammenhang werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie zunächst theoretisch an ausgewählte Aspekte des Felds zurückgebunden (vgl. Kap. 7.1, 3.3-3.5). Im Anschluss runden exemplarische Perspektiven auf weiterführende Analysen diese Arbeit ab. Eine Perspektive liegt bspw. darin, einen Ansatz für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln (vgl. Kap. 7.2; vgl. hierzu auch Kap. 2.5).

2 Managementansätze für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – Erschließung des Gegenstands dieser Studie

Im Folgenden stehen ausgewählte Ansätze für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Mittelpunkt. Im Rahmen der vorliegenden Studie handelt es sich bei diesen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ zunächst um Handlungsansätze für das *strategische Management* von und in (Profit-)Organisationen (vgl. Kap. 2.2-2.3).

In Anschluss wird die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen, d. h. deren *explizite Aus- und Umgestaltung also (Neu-)Konfiguration sowie Umsetzung* – im Rahmen der vorliegenden Studie – im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland betrachtet (vgl. Kap. 1.2-1.3, 3.4-3.5, 5.3) und in den Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ eingeordnet, also eines ‚strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements‘ (vgl. Kap. 1.2-1.3, 4.4-4.5, 5.1).

Innerhalb der nachfolgenden Ausführungen werden zehn ausgewählte ‚Geschäftsmodellansätze‘ unter mehreren Gesichtspunkten inhaltsanalytisch miteinander verglichen, um eine Synopse bereitzustellen (vgl. Kap. 2.1, 2.4). Diese Synopse dient im weiteren Verlauf dieser Arbeit als Ausgangspunkt, um mit (sog.) ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktikern‘ über den *Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘* im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland zu diskutieren und um in diesem Zusammenhang einen eigenen ‚Geschäftsmodellansatz‘ für Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln (vgl. Kap. 5.1, 5.2, 5.3.2, 7.1.9, 7.1.10; vgl. hierzu auch Lermen & Vogt 2018; Franken 2017b)⁴.

Vor dem Hintergrund dieser Analyse unterstützt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für Weiterbildungsangebote die Umsetzung des Bildungsauftrags. Damit geht die Betrachtung von ‚Geschäftsmodellen‘ als ein ausgewähltes Werkzeug im Werkzeugkoffer von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der vorliegenden Studie einher.

In dieser Studie ist unter der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen die *Modellierung, d. h. die Visualisierung der Geschäftstätigkeit von Organisationen in vereinfachter Art und Weise zu verstehen. Diese organisationsspezifische Modellierung erfolgt aus der Perspektive der Konstrukteurinnen und Konstrukteure unter Verwendung eines ‚Geschäftsmodellansatzes‘, um die gegenwärtige oder zukünftige Geschäftstätigkeiten von und in Organisationen darzustellen* (vgl. z. B. Bieger & Reinhold 2011, S. 17; Maaß 2008, S. 29 f. und 146 ff.). Demzufolge umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ hier mehrere Elemente und deren Verknüpfungen. Demnach variieren die Begriffe innerhalb der zugrunde liegenden Literatur, bspw. verwenden Osterwalder & Pigneur (2011, S. 20 f.) ‚Bausteine‘ anstelle der ‚Elemente‘ (vgl. Kap. 2.1). Die nachfolgenden Abschnitte erläutern dies detailliert⁵.

2.1 Dokumenten- und Inhaltsanalysen für die Erschließung von ‚Geschäftsmodellen‘

Im Folgenden steht die Erschließung von Ansätzen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Fokus. Für dieses Zwischenziel führte der Autor dieser Arbeit eine Dokumenten- und Inhaltsanalyse im Rahmen der vorliegenden Studie durch.

⁴ Die nachfolgenden Ausführungen des zweiten, dritten und vierten Kapitels der vorliegenden Arbeit sind als Überarbeitung des zweiten und dritten Kapitels in Franken (2017b) zu betrachten.

⁵ In diesem Zusammenhang führen ‚Geschäftsmodelle‘ die beiden Begriffe *Geschäft* und *Modell* zusammen. Becker et al. (2012, S. 13) verstehen bspw. unter einem Geschäft „die spezifische Ressourcentransformation eines Unternehmens und die Aufnahme von Beziehungen zur Umwelt“ und unter einem Modell „vereinfachte, strukturgleiche oder strukturähnliche Abbilder eines Ausschnitts der Realität“ (vgl. hierzu auch Knust 2006, S. 39).

Für die Erschließung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ die Orientierungen für die Konfiguration bzw. Gestaltung von ‚Geschäftsmodellen‘ offerieren, führte der Autor eine Dokumenten- und Inhaltsanalyse durch. In der deutsch- und englischsprachigen Literatur kursieren unterschiedliche Arten von Ansätzen, um ‚Geschäftsmodellen‘ eine Struktur zu geben. Im Kontext der vorliegenden Studie ist in diesem Zusammenhang der Anwendungskontext ein Merkmal für die Unterscheidung von universellen und partiellen Ansätzen, denn die (wirtschafts-)wissenschaftliche Diskussion rund um die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ verläuft zunehmend differenzierter (vgl. z. B. Burkhard et al. 2011, S. 7 f. und 11-16; Bieger & Reinhold 2011, S. 17-22; Wirtz 2013, S. 7-65).

- *Universelle ‚Geschäftsmodellansätze‘* betrachten – in vereinfachter Art und Weise – die Geschäftstätigkeit von Organisationen unabhängig von einer spezifischen Wirtschaftsbranche auf der Grundlage generischer ‚Geschäftsmodellelemente‘. Zusätzlich zu diesen Elementen verwenden einige Autorinnen und Autoren für ihre Ansätze ‚Geschäftsmodelldimensionen‘, um ähnliche Elemente innerhalb eines ‚Geschäftsmodells‘ zusammenzufassen (oder ähnliches). Universelle Ansätze sind für die Betrachtung von konkreten ‚Geschäftsmodellen‘ einer Organisation oder Wirtschaftsbranche anschlussfähig. Für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ sind die ‚Geschäftsmodellelemente‘ unter Beachtung ihrer Verknüpfungen zu konfigurieren (vgl. Bieger & Reinhold 2011, S. 20).
- *Partielle ‚Geschäftsmodellansätze‘* betrachten demgegenüber – in vereinfachter Art und Weise – die Geschäftstätigkeit von Organisationen innerhalb einer spezifischen Wirtschaftsbranche oder heben Elemente eines konkreten ‚Geschäftsmodells‘ hervor, wie z. B. von Bildungseinrichtungen. Partielle ‚Geschäftsmodellansätze‘ umfassen ebenfalls mehrere ‚Geschäftsmodellelemente‘ sowie gegebenenfalls ‚Geschäftsmodelldimensionen‘, um diese Elemente zu bündeln (vgl. ebd.).

Mit einer Dokumentenanalyse ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse ein non-reaktives Erhebungsverfahren gemeint mit dem Forscherinnen und Forscher bereits existierende Dokumente über ‚etwas‘ sammeln (vgl. Hoffmann 2018, S. 105-118, 2012, S. 396-402), wie z. B. Schriftstücke also Texte und Bilder im Rahmen von Monographien. Dokumente dokumentieren demnach Dinge. In diesem Zusammenhang tragen Dokumente ausgewählte Informationen, die Kommunikationsinhalte an Leserinnen und Leser vermitteln (vgl. Hoffmann 2018, S. 99 f.). Um ausgewählte Inhalte dieser bereits vorliegenden Materialien bzw. „Objektivierungen menschlicher Praxis“ zu erschließen (ebd., S. 118), helfen – als mögliche Auswertungsverfahren – u. a. qualitative Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2016) weiter (vgl. Hoffmann 2018, S. 21 ff. und 29 f., 2012, S. 399-402). Demzufolge ist im Rahmen einer Dokumenten- und Inhaltsanalyse zwischen dem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang der Dokumente zu unterscheiden, also zwischen dem Entstehungs- und Verwendungskontext (vgl. ebd., 2018, S. 114-118). In diesem *Forschungskontext* liegen zwei verschiedene Dokumentenarten vor:

1. Wissenschaftliche Aufsätze in Form von Monographien oder Sammelbänden, wie z. B. der Beitrag von Knust (2006), Wirtz (2013), Schallmo (2013), Hoffmeister (2013), Stähler (2014),
2. Populärwissenschaftliche Aufsätze (also Ratgeberliteratur) in Form von Monographien, wie z. B. der Beitrag von Osterwalder und Pigneur (2011).

Diese Dokumente sprechen unterschiedliche Zielgruppen an, wie z. B. Forscherinnen und Forscher oder Praktikerinnen und Praktiker, um diese Personen bspw. über die sogenannten Bausteine, Phasen und Muster für die Konfigurationen von ‚Geschäftsmodellen‘ bzw. ‚Business Modells‘ zu informieren (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011, S. 7). In diesem Zusammenhang wird die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ teilweise als Aufgabe in den Kontext des strategischen Managements eingeordnet (vgl. z. B. Becker et al. 2012, S. 61 ff.; Knust 2006, S. 44 f.). Jedoch werden diese Ansätze im Rahmen der vorliegenden Studie als Forschungsgegenstände analysiert, *um mögliche Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen zu rekonstruieren, also für deren (Neu-)Konfiguration und Umsetzung im Kontext des strategischen Managements*. Damit geht im Kontext der

vorliegenden Studie eine Übersetzung für Weiterbildungseinrichtungen einher. Das Ziel der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse ist demzufolge die Erarbeitung einer Interpretation von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Kap. 2.2-2.5, 3.4-3.5). Dies geschieht im Rahmen der vorliegenden Studie auf der Grundlage eines inhaltsanalytischen Vergleichs ausgewählter ‚Geschäftsmodellansätze‘ und für die Erhebungen innerhalb des Felds dieser Studie (vgl. Kap. 1.2, 5.2-5.3).

Die Sammlung und Analyse der ausgewählten Dokumente erfolgte vom Januar 2014 bis Dezember 2017. In diesem Zusammenhang wurden Schriftstücke berücksichtigt, die Managementansätze für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ – oder ähnlich dokumentierte Dinge, wie z. B. die Gestaltung von ‚Business Modells‘ – explizit beschreiben (vgl. hierzu auch Hoffmann 2018, S. 107 ff. und 117 f.). Der Zugang zu diesen Dokumenten erfolgte vor allem durch Recherchen in Bibliotheken und in Fachdatenbanken im Internet. Die Aufnahme dieser Dokumente in die Dokumenten- und Inhaltsanalyse erfolgte auf der Grundlage von vier Auswahlkriterien. Diese werden im Folgenden dargestellt:

1. Im Titel der Dokumente kommen die Begriffe ‚Geschäftsmodell‘ oder ‚Business Model‘ vor,
2. Innerhalb der wissenschaftlichen insbesondere wirtschafts- und erziehungswissenschaftlichen Literatur sowie populärwissenschaftlichen Ratgeberliteratur kursieren die Dokumente seit 2006. Dieser Eingrenzung der Analyse auf den Zeitraum vom Januar 2006 bis Dezember 2016 resultiert aus dem Forschungsstand zum Forschungsgegenstand und aus dem Untersuchungszeitraum. Diese Analyse knüpft an den partiellen ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Knust (2006) an und soll in diesem Zusammenhang ebenso die nachfolgenden universellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ berücksichtigen.
3. Die Dokumente erläutern partielle ‚Geschäftsmodellansätze‘, d. h. branchenspezifische Ansätze für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext der Aus- und Weiterbildungsbranche einschließlich dem E- und Blended Learning oder universelle ‚Geschäftsmodellansätze‘, also Ansätze für die branchenunspezifische Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘,
4. Diese partiellen oder universellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ sollten augenscheinlich einen höheren Differenzierungsgrad als der partielle ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Knust (2006) vorweisen.

Auf der Grundlage dieser vier Kriterien umfasst die durchgeführte Dokumenten- und Inhaltsanalyse zehn Ansätze. Unter diesen Dokumenten befinden sich insbesondere wissenschaftliche Aufsätze. Die nachfolgenden Publikationen wurden im Rahmen dieser Studie analysiert:

- *Die nachfolgenden Publikationen enthalten universelle ‚Geschäftsmodellansätze‘*: Osterwalder & Pigneur (2011), Bieger & Reinhold (2011), Becker et al. (2012), Gassmann, Frankenberger & Csik (2013), Schallmo (2013), Wirtz (2013), Zolnowski & Böhmman (2013) und Stähler (2014, 2017).
- *Die nachfolgende Publikation enthält einen partiellen ‚Geschäftsmodellansatz‘*: Knust (2006).

Für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016, S. 95 f. und 97-121) wurden sieben thematische Hauptkategorien deduktiv gebildet und mit passenden Textstellen codiert. In diesem Zusammenhang vollzog sich die thematische Codierung im Kontext eines hierarchischen Kategoriensystems mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 38; vgl. hierzu auch Kap. 5.5.1). Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die deduktiv gebildeten Hauptkategorien.

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist es das Ziel der durchgeführten Inhaltsanalyse den Textinhalt interpretativ zu verstehen, d. h. den dahinter liegenden Sinn zu verstehen (vgl. Kuckartz 2016, S. 21 f. und 26 f.; Hoffmann 2018, S. 123-128; vgl. hierzu auch Kap. 5.1, 5.5.1, 5.3.3). Demzufolge stellt sich für die vorliegende Inhaltsanalyse die Frage, *wieso und wie sich die o. g. Autorinnen und Autoren die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen der publizierten Ansätze vorstellen*. Dies geschieht hinsichtlich einem Ziel dieser Studie, um – im Sinne einer Metapher – *zwei Pfeiler für eine Brücke*

zum ‚reflexiven Bildungsmanagement‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beschreiben (vgl. Kap. 1.2, 4.4).

Tab. 1: Kategoriensystem für eine qualitative Inhaltsanalyse (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Geschäftsmodellansätze von:	Deduktive Hauptkategorie 1:	Deduktive Hauptkategorie 2:	Deduktive Hauptkategorie 3:	Deduktive Hauptkategorie 4:	Deduktive Hauptkategorie 5:	Deduktive Hauptkategorie 6:	Deduktive Hauptkategorie 7:
Autorinnen und Autoren	Ebenen (o. ä.)	Kontext des Managements (o. ä.)	Kontext der Anwendung (o. ä.)	Verständnisse (o. ä.)	Elemente (o. ä.)	Phasen (o. ä.)	Akteurinnen und Akteure (o. ä.)

2.2 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ in Kontext eines strategischen Managements

Dieses Kapitel ordnet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ in den Kontext eines strategischen Managements von und in Organisation ein. Wie im ersten Kapitel dieser Arbeit erläutert liegt ein Ziel dieser Studie darin, die Verwendung, d. h. die Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote als ein Werkzeug im Werkzeugkoffer von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen zu betrachten. Im Rahmen der vorliegenden Studie geschieht dies im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘, d. h. einem strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements von und in Bildungseinrichtungen (vgl. Kap. 1.2, 3.4, 4.4).

Im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion zum Management weisen bspw. Müller-Stewens & Lechner (2011, S. 375-411), Becker et al. (2012, S. 53-63) oder Wirtz (2013, S. 66-80 und 110-119) darauf hin, dass ‚Geschäftsmodelle‘ ein Instrument bzw. Werkzeug für das strategische Management von und in Organisationen sind (vgl. hierzu auch Knust & Hanft 2007a, Knust 2006).

Im Fokus eines strategischen Managements von und in (Profit-)Organisationen steht die Generierung und Sicherstellung von Wettbewerbsvorteilen gegenüber den Mitbewerberinnen und Mitbewerbern am Markt insbesondere im Hinblick auf die Sicherung des Fortbestands der Organisation. Es geht um die Bereitstellung und Realisierung von Strategien (vgl. Becker et al. 2012, S. 61 f.; Knust 2006, S. 44 f.). In vorliegenden Forschungskontext vermittelt ein strategisches Managements zwischen einem normativen und operativen Management von und in Organisationen (vgl. Behrmann 2006, S. 97 f.). Unter diesem Gesichtspunkt beschreiben ‚Geschäftsmodelle‘ in vereinfachter Art und Weise die „Geschäftstätigkeit“ (Bieger & Reinhold 2011, S. 17) oder die „Geschäftsaktivitäten“ von und in diesen Organisationen (Wirtz 2013, S. 110). Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ bietet sich demzufolge im Kontext eines strategischen Managements an, denn selbige vermitteln Orientierungen zwischen Strategien und Geschäftsprozessen bzw. ‚Geschäftsprozessmodellen‘ (vgl. ebd., S. 110-114; Abb. 1, Abb. 2).

Nach Bieger & Reinhold (2011, S. 24) „ist eine *Strategie* ein kontextabhängiger Plan, der entworfen wird, um spezifische Ziele zu erreichen“, wie z. B. die Kostenführerschaft in einem ausgewählten Marktsegment im Sinne der generischen Wettbewerbsstrategien von Porter (vgl. hierzu auch Schallmo 2013, S. 43 f.; Wirtz 2013, S. 88 f.). Weiterhin konstatieren Bieger & Reinhold (2011, S. 25), dass „die Strategie [...] den Bezugsrahmen für die Entwicklung und Ausgestaltung eines Geschäftsmodells [bildet]“. In diesem Zusammenhang „[lässt] das gewählte Geschäftsmodell [...] Schlüsse auf die realisierte Strategie zu, innerhalb einer Strategie sind jedoch mehrere Geschäftsmodellkonfigurationen möglich“ (ebd.). Demzufolge ist ein ‚Geschäftsmodell‘ in den Augen von Bieger & Reinhold (ebd.) „keine vereinfachte Darstellung der Strategie, sondern eine Konkretisierung der realisierten Strategie hin-

sichtlich ausgewählter Elemente des Geschäftsmodellansatzes“. Gemäß dieser Sichtweise bilden Strategien einen Bezugsrahmen für die Betrachtung möglicher und realisierter Konfigurationen von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen oder für ausgewählte Organisationseinheiten (vgl. Bieger & Reinhold 2011, S. 23-26; Wirtz 2013, S. 74-77) – demgegenüber betrachten andere Autorinnen und Autoren ‚Geschäftsmodelle‘ ohne Bezugnahme auf die Strategie einer Organisation, wie z. B. Becker et al. (2012, S. 63). In dieser Studie beschreiben ‚Geschäftsmodelle‘ jedoch, wie die Aktivitäten von und in Organisationen „zusammenwirken, um Strategien umzusetzen“ (Schallmo 2013, S. 44; vgl. Abb. 1, 2). Mit diesen Aktivitäten sind die Geschäftsprozesse bzw. Geschäftstätigkeiten von und in Organisationen gemeint, also die erforderlichen organisationalen und individuellen Handlungen für die Umsetzung eines ‚Geschäftsmodells‘ (vgl. Bieger & Reinhold 2011, S. 17). Gemäß dieser Sichtweise fungiert ein ‚Geschäftsmodell‘ bzw. „Business Modell als Vermittler zwischen Strategie und Geschäftsprozessen [bzw. ‚Geschäftsprozessmodellen‘]“ (Wirtz 2013, S. 111). ‚Geschäftsmodelle‘ tragen dazu bei, mögliche Orientierungen für Handlungen zu präzisieren und zu vermitteln (vgl. Abb. 2, 3).

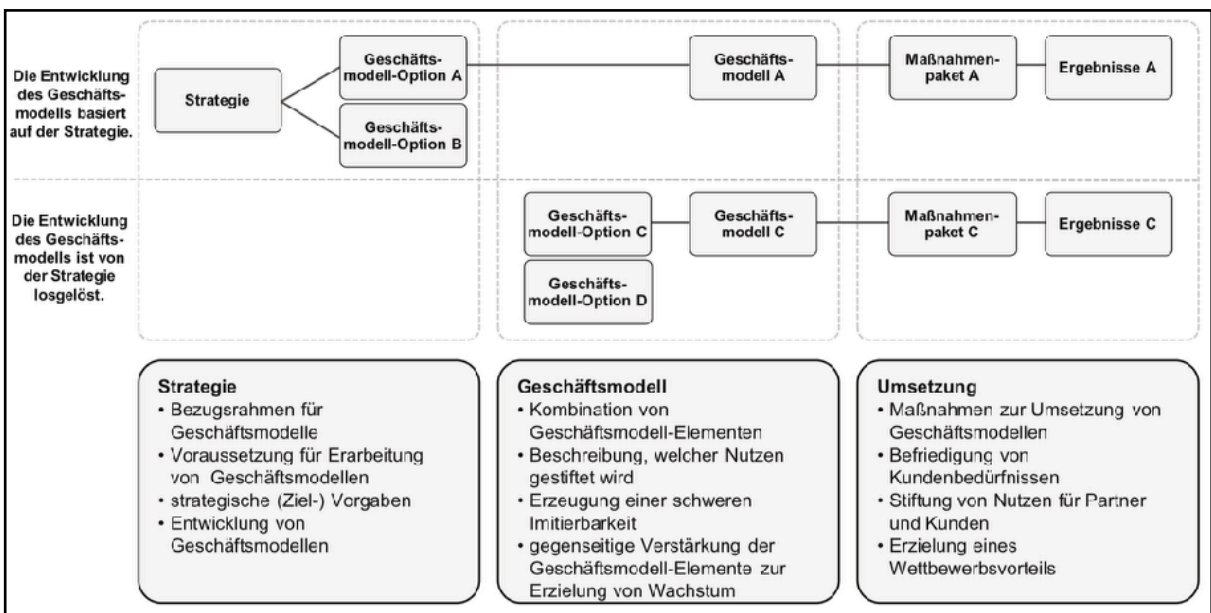


Abb. 1: Zusammenhang von Strategien, ‚Geschäftsmodellen‘ und Handlungen für die Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ (Quelle: aus Schallmo 2013, S. 44).

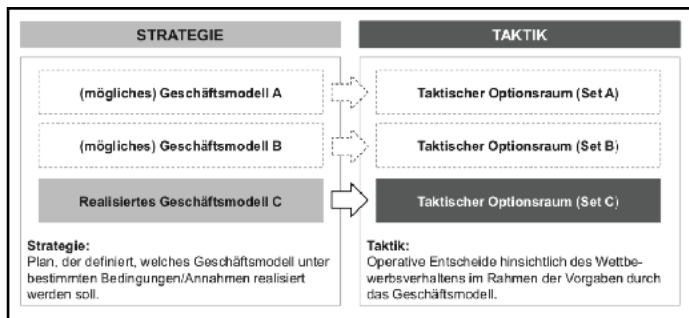


Abb. 2: Zusammenhang von Strategien, ‚Geschäftsmodellen‘ und Taktik für Handlungsspielräume (Quelle: aus Bieger & Reinhold 2011, S. 24)

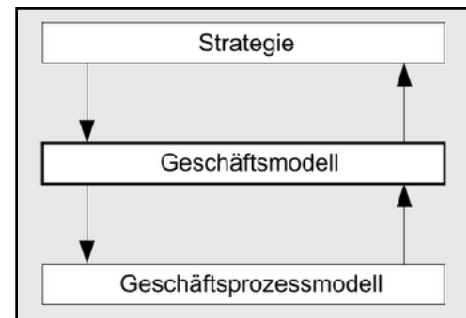


Abb. 3: ‚Geschäftsmodelle‘ als Intermediäre zwischen Strategien und ‚Geschäftsprozessmodellen‘ (Quelle: aus Veit et al. 2014, S. 56).

Ferner enthalten Strategien im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ *Orientierungen* für Handlungen von Personen, wie z. B. *in* pädagogischen Organisationen. Demnach können Strategien auch zur ‚reflexiven Entwicklung‘ von pädagogischen Organisationen führen (vgl. Behrmann 2006, S. 101 ff. und 391 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 4.3-4.5).

2.3 Betrachtungsebenen und Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘

Die Betrachtung von ‚Geschäftsmodellen‘ kann auf verschiedenen Abstraktionsebenen erfolgen. Diese Betrachtungsebenen stehen im Fokus der nachfolgenden Ausführung. Im Anschluss folgt der mögliche Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für das (strategische) Management von und in Organisationen.

Für ihre universellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ diskutieren bspw. Osterwalder & Pigneur (2011), Bieger & Reinhold (2011), Gassmann, Frankenberger & Csik (2013), Schallmo (2013) oder Wirtz (2013) die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf verschiedenen Betrachtungsebenen. Für eine differenzierte Betrachtung in dieser Studie sind die Ausführungen von Schallmo (2013) hilfreich.

Im Hinblick auf die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ unterscheidet Schallmo (2013, S. 31) zwei Ebenen, die „generische“ und die „spezifische Ebene“, die sich jeweils in zwei bzw. drei, insgesamt in fünf Sub-Ebenen ausdifferenzieren. Gemäß dieser Auffassung offeriert die generische Ebene vor allem Orientierung für die branchenübergreifende bzw. branchenspezifische Konfiguration von Elementen für ‚Geschäftsmodelle‘ von Organisationen. Auf dieser Ebene werden keine konkreten Organisationen betrachtet. Die generische Ebene umfasst nach Schallmo (ebd.) die „abstrakte Ebene“ und „Industrie-Ebene“. Die abstrakte Ebene enthält „Geschäftsmodelltypen“, die ‚Geschäftsmodelle‘ unabhängig von einer konkreten Industrie bzw. Branche beschreiben (ebd., S. 32). Diese ‚Geschäftsmodelle‘ erläutern, wie eine Organisation am Markt „agieren soll“ bzw. agieren kann (ebd.). Die ‚Geschäftsmodelltypen‘ sind bspw. vergleichbar mit den „Geschäftsmodellanalogen“ nach Bieger & Reinhold (2011, S. 61) oder mit den „Geschäftsmodellmuster[n]“ nach Osterwalder & Pigneur (2011, S. 59). Im vorliegenden Kontext offerieren ‚Geschäftsmodelle‘ vor allem Orientierungen für den organisationalen Fortbestand. Hierzu geben die nachfolgenden zwei Beispiele einen Einblick:

- ▶ Orientierungen von ‚Geschäftsmodellen‘ nach dem „Digitalization“ Muster: Organisationen digitalisieren physische Produkte und Dienstleistungen (Gassmann, Frankenberger & Csik 2013, S. 110),
- ▶ Orientierungen von ‚Geschäftsmodellen‘ nach dem „Freemium“ Muster: Organisationen offerieren kostenlose Basisversionen und kostenpflichtige Premiumversionen für ihre Produkte und Dienstleistungen (ebd., S. 134).

Weiterhin enthält die Industrie-Ebene nach Schallmo (2013, S. 32) ‚Geschäftsmodelltypen‘, die für eine konkrete Industrie bzw. Branche dominante ‚Geschäftsmodelle‘ beschreiben. Diese ‚Geschäftsmodelle‘ erläutern, wie eine Organisation innerhalb einer Industrie bzw. Branche „agieren soll“ bzw. agieren kann (ebd.). Ein Beispiel hierfür sind ‚Geschäftsmodelle‘ für die E-Education-Branche bzw. für E-Learning-Angebote (vgl. Kap. 3.4.2; vgl. hierzu auch Wirtz 2018).

Für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ sieht Schallmo (2013, S. 31) darüber hinaus die „spezifische Ebene“. Diese Betrachtungsebene offeriert Orientierungen für die Konfiguration der Elemente von Geschäftsmodellen für Organisationen ebenso wie für einzelne Organisationseinheiten oder für deren Angebote. Hierfür umfasst die spezifische Ebene die „Unternehmens-Ebene“, die „Geschäftseinheits-Ebene“ sowie die „Produkt- und Dienstleistungs-Ebene“ (ebd., S. 32). ‚Geschäftsmodelle‘ auf der Unternehmensebene erläutern auf der Grundlage der konfigurierten Elemente wie eine Organisation „agiert bzw. agieren soll“ (ebd.). Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf dieser Betrachtungsebene ist z. B. mit der Sichtweise von Knust (2006) vergleichbar. Ferner sieht Schallmo (2013, S. 32) ‚Geschäftsmodelle‘ für einzelne Organisationseinheiten auf der Ebene der Geschäftseinheiten. Auf dieser Ebene erläutern ‚Geschäftsmodelle‘ wie eine Organisationseinheit „agiert bzw. agieren soll“ (ebd.). Diese Ebene ist vergleichbar mit der „Ebene der Geschäftseinheiten“ nach Wirtz (2013, S. 75). Überdies skizziert Schallmo (2013, S. 32) die Produkt- und Dienstleistungsebene. Diese Ebene umfasst ‚Geschäftsmodelle‘ für Angebote einer Organisation (vgl. Wirtz 2013, S. 75).

Weiterhin ist für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen, dass zwischen den Betrachtungsebenen wechselseitige Zusammenhänge bestehen (vgl. Schallmo 2013, S. 31 ff.; Wirtz 2013, S. 74-77). Demzufolge offerieren ‚Geschäftsmodelle‘ auf einer höheren bzw. niedrigeren Ebene Orientierungen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. Mit Blick auf die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ist darüber hinaus ist beachten, dass innerhalb einer Organisation bzw. Organisationseinheit mehrere ‚Geschäftsmodelle‘ für verschiedene Geschäftsfelder existieren können. Diese sollten im vorliegenden Betrachtungskontext miteinander harmonisieren (vgl. ebd.; Zollenkop 2014, S. 149-154; vgl. hierzu auch Kap. 3.2, 3.4).

Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘

An der (Ko-)Konstruktion und (Ko-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen sind verschiedene Personen und Personengruppen beteiligt. Interne Anspruchsgruppen von Organisationen sind in diesem Rahmen z. B. die Führungskräfte im Top, Middle sowie Lower Management und die Fachkräfte. In diesem Zusammenhang gelten die Kooperationspartnerinnen und -partner sowie die Kundinnen und Kunden einer Organisation als externe Anspruchsgruppen. Im Rahmen der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unterscheidet sich deren Engagement (vgl. hierzu auch Kap. 2.4.4):

- ▶ Das Top Management ist nach Wirtz (2013, S. 163-174) für grundsätzliche Entscheidungen hinsichtlich der Konfiguration und Integration aller Geschäftsmodellelemente verantwortlich, wie z. B. für die Formulierung von Nutzenversprechen oder für die Identifizierung von Varianten für die Generierung von Einnahmen bzw. Umsätzen,
- ▶ Das Middle und Lower Management ist für die weitere Umsetzung von Strategien im Rahmen der Konfiguration ausgewählter ‚Geschäftsmodellelemente‘ verantwortlich. Ferner ist das Middle und Lower Management mit der Konfiguration ausgewählter ‚Geschäftsmodellelemente‘ beschäftigt, wie z. B. mit der Festlegung von potentiellen Kundinnen- und Kundengruppen oder von Optionen für die Ressourcenbeschaffung (vgl. ebd.),
- ▶ Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind ebenso wie die Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Kundinnen und Kunden an der Leistungserstellung operativ beteiligt (vgl. ebd.).

Im Folgenden steht – gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen dieser Studie – der Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Management von und in Organisationen im Mittelpunkt.

Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Management

Nach Wirtz (2013, S. 114) sind ‚Geschäftsmodelle‘ ein Instrument des strategischen Managements von und in Organisationen. In diesem Zusammenhang „visualisieren“ ‚Geschäftsmodelle‘ in vereinfachter Art und Weise die Geschäftstätigkeit einer ausgewählten Organisation, indem diese aus der Sichtweise der Konstrukteurinnen und Konstrukteure die angenommenen Ursache- und Wirkungszusammenhänge zu einem gegenwärtigen oder zukünftigen Zeitpunkt „beschreiben“ (ebd., S. 77; vgl. hierzu auch Maaß 2008, S. 29 f. und 146 ff.). Diese Darstellung unterstützt nach Wirtz (2013, S. 77) die „Generierung eines langfristigen Wettbewerbsvorteils“ durch das Management und dessen „Sicherstellung“ für den Fortbestand einer (Profit-)Organisation. Demgemäß unterscheidet Wirtz (ebd., S. 113-117) drei Funktionen von ‚Geschäftsmodellen‘:

- ▶ Als „Beschreibungsmodelle“ skizzieren ‚Geschäftsmodelle‘ die „grundlegenden Bestandteile des Unternehmens sowie die Beziehungen zwischen Unternehmen und Umfeld“ (ebd., S. 114),
- ▶ Als „Erklärungsmodelle“ erläutern ‚Geschäftsmodelle‘ weiterhin die „Art und Weise der Wertschöpfung“ unter Verwendung von „Zweck-Mittel-Analysen sowie Flussgrößen wie Informations- oder Güterströme“, um „Unternehmensprozesse“ detailliert abzubilden (ebd., S. 115),
- ▶ Ferner sieht Wirtz (ebd., S. 116) ‚Geschäftsmodelle‘ als „entscheidungsvorbereitende Modelle“. Diese Modelle zeigen auf der Grundlage von Beschreibungs- und Erklärungsmodellen alternative

„Handlungen“, die unter Berücksichtigung von Umweltveränderungen einer Organisation für die „Erreichung bestimmter Ziele erforderlich sind“ (ebd.).

Im Rahmen der vorliegenden Studie beschreiben Bieger & Reinhold (2011, S. 26) – ähnlich wie Wirtz (2013) – den möglichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Management, indem diese drei Eigenschaften hervorheben. Demnach eignen sich ‚Geschäftsmodelle‘ für die „Analyse, Planung und Kommunikation der Geschäftstätigkeit“ einer Organisation (Bieger & Reinhold 2011, S. 26):

- ▶ Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ unterstützt die Analyse von Geschäftstätigkeiten einer Organisation. Demzufolge ermöglichen universelle ‚Geschäftsmodellansätze‘ vergleichende Analysen von verschiedenen ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. ebd., S. 26 f.),
- ▶ Im Zuge des Managements unterstützt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ weiterhin „neue Geschäftstätigkeiten zu planen und die bestehende Geschäftstätigkeit weiterzuentwickeln“, denn innerhalb der ausgewählten ‚Geschäftsmodelle‘ weist die Art und Weise der Konfiguration auf „Schlüsselentscheide der Geschäftstätigkeit“ hin (ebd., S. 27). In diesem Zusammenhang geben bspw. ‚Geschäftsmodellanalogien‘ (vgl. ebd., S. 61) bzw. ‚Geschäftsmodelltypen‘ (vgl. Schallmo 2013, S. 32) oder ‚Geschäftsmodellmuster‘ (vgl. Gassmann, Frankenberger & Csik 2013, S. 17) Orientierungen,
- ▶ Darüber hinaus offeriert die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ einen weiteren, möglichen Beitrag für das Management von und in Organisationen. Visualisierte ‚Geschäftsmodelle‘ unterstützen die zwischenmenschliche Kommunikation, denn dieses Modell „vermittelt [...] ein konsistentes, strukturiertes Bild der Grundmechanismen der aktuellen oder geplanten Geschäftstätigkeit gegenüber internen und externen Anspruchsgruppen“ (Bieger & Reinhold 2011, S. 29).

Ungewiss bleibt in diesem Zusammenhang bspw. welchen tatsächlichen Beitrag ‚Geschäftsmodelle‘ für das (Bildungs-)Management von Weiterbildungseinrichtungen leisten (vgl. hierzu auch Kap. 3.4).

Grenzen von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Management

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie ist ebenso auf die Grenzen von ‚Geschäftsmodellen‘ einzugehen. Im vorliegenden Verwendungszusammenhang werden ‚Geschäftsmodelle‘ im Wesentlichen als vereinfachte, perspektivenabhängige und sozial ausgehandelte Abbilder der gegenwärtig erlebten oder zukünftig gewünschten Geschäftstätigkeit einer Organisation betrachtet (vgl. Stähler 2014, S. 114 ff.; Maaß 2008, S. 29 f. und 146 ff.). In diesem Sinne unterstützen ‚Geschäftsmodelle‘ als ein ausgewähltes Werkzeug das strategische Management von und in Organisationen (vgl. Stähler 2014, S. 133 ff.). Jedoch stellen diese Modelle eine „Abbildung der Realität“ und „nicht die Realität selbst“ dar (Stähler 2017, S. 27). Damit gehen vier Einschränkungen einher:

1. Wengleich Stähler (2014, S. 133 f., 2001, S. 291 ff.) konstatiert, dass das Denken auf der Grundlage von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen des Managements vielversprechend ist, weil diese z. B. Orientierungen für Entscheidungen und Handlungen offerieren, so ist in diesem Zusammenhang dennoch in Rechnung zu stellen, dass hierfür bei allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren die Bereitschaft vorliegen muss, ‚Geschäftsmodellansätze‘ verwenden und in ‚Geschäftsmodellen‘ denken zu wollen. Bspw. erläutern Wagner et al. (2015, S. 1307-1310), dass nicht alle Managerinnen und Manager diese ‚Managementansätze‘ kennen und andere wiederum die Haltung vertreten, dass die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ flexibel und reaktionär verläuft und nicht standardisiert und prospektiv. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls anzumerken, dass vor allem an öffentlichen Hochschulen möglicherweise Vorbehalte gegenüber einem ökonomischen Denken in ‚Geschäftsmodellen‘ bestehen können (vgl. Euler, Seufert & Zellweger 2006, S. 100; Kap. 3.4),

2. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung liegt ein möglicher Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ in der Reduktion von Komplexität. Damit gehen Interpretationsspielräume bzw. Verzerrungen einher, denn die jeweiligen Perspektiven und ‚Geschäftsmodellelemente‘ wirken als ein Filter. Bspw. lassen sich in diesem Zusammenhang die Einnahmen bzw. Umsätze einer Organisationen – auf der Ebene eines ‚Geschäftsmodells‘ – durch ein ineinandergreifen der Elemente erklären, wie z. B. den zugrunde liegenden Nutzenversprechungen sowie den Tätigkeiten für die Leistungserstellung oder alternativ – auf der Ebene von Personen – durch die Persönlichkeit einer ausgewählten Verkäuferin oder eines ausgewählten Verkäufers (vgl. Bieger, Bickhoff & zu Knyphausen-Aufseß 2002, S. 9). Insofern basiert die Erklärungskraft von ‚Geschäftsmodellen‘ auf den berücksichtigten ‚Geschäftsmodellelementen‘, deren Verknüpfungen und den jeweiligen Perspektiven. In diesem Zusammenhang ist z. B. hinsichtlich der Nutzenversprechen auf eine differenzierte bzw. differente Wahrnehmung seitens der Organisation, der Organisationsmitglieder, der Kundinnen und Kunden sowie Kooperationspartnerinnen und -partner hinzuweisen (vgl. Stähler 2014, S. 115 f.),
3. Die vorliegenden ‚Geschäftsmodellansätze‘ geben den Anwenderinnen und Anwendern mögliche Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. Jedoch fehlen für deren Umsetzung im Berufsalltag weitere Orientierungen (vgl. Schallmo 2013, S. 43 f.),
4. In der vorliegenden Studie werden ‚Geschäftsmodellansätze‘ als ausgewählte Managementansätze betrachtet. Diese Ansätze ergänzen den ‚Werkzeugkoffer‘ für das Management von Organisationen und ersetzen keine etablierten Managementansätze, wie z. B. für das Qualitätsmanagement oder Marketing (vgl. ebd., S. 45).

2.4 Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Im Rahmen der gesichteten erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur liegen in diesem Zusammenhang ausgewählte partielle ‚Geschäftsmodellansätze‘ vor, wie z. B. der Ansatz von Knust (2006). Darüber hinaus liegen innerhalb der analysierten wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur und populärwissenschaftlichen Ratgeberliteratur differente universelle ‚Geschäftsmodellansätze‘ vor.

Zwischenzeitlich ist der partielle ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Knust (2006), der teilweise auf älteren, ausgewählten universellen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ basiert in Relation zu aktuellen universellen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ – im Rahmen der vorliegenden Studie – nicht mehr differenziert genug.

Im Zusammenhang mit der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ stehen im Folgenden ausgewählte Aspekte der verglichenen ‚Geschäftsmodellansätze‘ im Mittelpunkt. Die nachfolgenden Abschnitte stellen die Verständnisse und Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘ dar (vgl. Kap. 2.4.1, 2.4.2) ebenso wie die zugrunde liegenden Konfigurationsphasen sowie die jeweils beteiligten Akteurinnen und Akteure (vgl. Kap. 2.4.3, 2.4.4). Es folgt eine Synopse für die weitere Forschungsarbeit (vgl. Kap. 2.4.5).

2.4.1 Ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘

Im Folgenden werden ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘ erläutert. Die Darstellung beginnt mit der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Im Anschluss folgen neun ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen, insbesondere für Profit-Organisationen im Kontext verschiedener Wirtschaftsbranchen bzw. Felder (vgl. hierzu auch Tab. 2). In diesem Zusammenhang werden wirtschaftswissenschaftliche Perspektiven erläutert, die teilweise im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen kursieren (vgl. Lermen & Vogt 2018; vgl. hierzu auch Kap. 3.4).

Tab. 2: Überblick über ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘ (Quelle: eigene Erstellung).

Nr.	Partielle Ansätze für branchenspezifische ‚Geschäftsmodelle‘	
1	Knust (2006, S. 49)	„Festgehalten werden kann, dass Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Teilbereich des strategischen Hochschulmanagements zu sehen sind und darüber Auskunft geben, in welcher Form und mit welchen Produkten/Serviceleistungen auf welchen Märkten Geschäfte vollzogen werden sollen.“
Universelle Ansätze für branchenunspezifische ‚Geschäftsmodelle‘		
2	Osterwalder & Pigneur (2011, S. 18)	„Ein Geschäftsmodell beschreibt das Grundprinzip, nach dem eine Organisation Werte schafft, vermittelt und erfasst.“
3	Bieger & Reinhold (2011, S. 32)	<i>„Ein Geschäftsmodell beschreibt die Grundlogik, wie eine Organisation Werte schafft. Dabei bestimmt das Geschäftsmodell, (1) was ein [sic!] Organisation anbietet, das von Wert für Kunden ist, (2) wie Werte in einem Organisationssystem geschaffen werden, (3) wie die geschaffenen Werte dem Kunden kommuniziert und übertragen werden, (4) wie die geschaffenen Werte in Form von Erträgen durch das Unternehmen ‚eingefangen‘ werden, (5) wie die Werte in der Organisation und an Anspruchsgruppen verteilt werden und (6) wie die Grundlogik der Schaffung von Wert weiterentwickelt wird, um die Nachhaltigkeit des Geschäftsmodells in der Zukunft sicherzustellen.“</i>
4	Becker et al. (2012, S. 14)	„Ein Geschäftsmodell ist die vereinfachende, strukturähnliche oder strukturgebende Abbildung von ausgewählten Aspekten der Ressourcentransformation des Unternehmens sowie seiner Austauschbeziehungen mit anderen [Marktteilnehmerinnen und] Marktteilnehmern.“
5	Gassmann, Frankenberger & Csik (2013, S. 7)	„Zusammenfassend ist ein Geschäftsmodell darüber definiert, wer die [Kundinnen und] Kunden sind, was verkauft wird, wie man es herstellt und wie man einen Ertrag realisiert. Kurz gesagt, das Wer-Was-Wie-Wert? definiert ein Geschäftsmodell, wobei die ersten beiden ‚W‘ die externe Dimension eines Geschäftsmodells adressieren und die letzten beiden ‚W‘ die interne Dimension.“
6	Hoffmeister (2013, S. 3)	„Grundprinzipien, wie Werte geschaffen, [Kundinnen- und] Kundensegmente vermittelt und wirtschaftlich erfasst werden können.“
7	Schallmo (2013, S. 22 f.)	„Ein Geschäftsmodell ist die Grundlogik eines Unternehmens, die beschreibt, welcher Nutzen auf welche Weise für [Kundinnen und] Kunden und [Partnerinnen und] Partner gestiftet wird. Ein Geschäftsmodell beantwortet die Frage, wie der gestiftete Nutzen in Form von Umsätzen an das Unternehmen zurückfließt. Der gestiftete Nutzen ermöglicht eine Differenzierung gegenüber Wettbewerbern, die Festigung von [Kundinnen- und] Kundenbeziehungen und die Erzielung eines Wettbewerbsvorteils. Ein Geschäftsmodell beinhaltet folgende Dimensionen und Elemente: [...]. Die Zielsetzung ist, die Geschäftsmodell-Elemente so miteinander zu kombinieren, dass sich die Geschäftsmodell-Elemente gegenseitig verstärken. Somit ist es möglich, Wachstum zu erzielen und gegenüber den [Wettbewerberinnen und] Wettbewerbern schwer imitierbar zu sein.“
8	Wirtz (2013, S. 73)	„Ein Business Model stellt eine stark vereinfachte und aggregierte Abbildung der relevanten Aktivitäten einer Unternehmung dar. Es erklärt wie durch die Wertschöpfungskomponente einer Unternehmung vermarktungsfähige Informationen, Produkte und/oder Dienstleistungen entstehen. Neben der Architektur der Wertschöpfung werden die strategische sowie die Kunden- und Markt Komponente berücksichtigt, um das übergeordnete Ziel der Generierung beziehungsweise Sicherung des Wettbewerbsvorteils zu realisieren.“
9	Zolnowski & Böhm (2013, S. 23)	„Ein Geschäftsmodell ist somit ein konzeptionelles Werkzeug, das mit Hilfe ausgewählter Elemente und Beziehungen die Logik darstellt, wie ein Wertversprechen generiert wird und ein Unternehmen damit Geld verdient. Es wird somit eine ganzheitliche Perspektive angenommen, die auf die Darstellung der Geschäftslogik abzielt. [...] Dazu zählen insbesondere die Co-Creation und die Ressourcenintegration, die besonders wichtige Elemente zur Darstellung der relationalen und interaktiven Wertschöpfung von service-orientierten Geschäftsmodellen darstellen.“
10	Stähler (2014, S. 113)	„Ein Geschäftsmodell ist i) ein Bauplan eines Geschäfts, wie das Unternehmen Wert für [Kundinnen und] Kunden und für sich und seine [Eigentümerinnen und] Eigentümer selbst schafft und ii) muss im Geschäftsmodell auch beschrieben werden, warum [Kundinnen und] Kunden überhaupt mit dem Unternehmen ins Geschäft kommen sollen. Im zweiten Punkt geht es, um die Sinnfrage des Geschäfts.“

‚Geschäftsmodelle‘ für Hochschulen

Im Hinblick auf ‚Geschäftsmodelle‘ für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen konstatiert Knust (2006, S. 49), „dass Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Teilbereich des strategischen Hochschulmanagements zu sehen sind und darüber Auskunft geben, in welcher Form und mit welchen Produkten/Serviceleistungen auf welchen Märkten Geschäfte vollzogen werden sollen“. In diesem Zusammenhang umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ für dieses Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von Hochschulen vier Elemente. Unter diesen Elementen befinden sich das „Leistungsportfolio“, der „Grad der Integration und interne Strukturen“, die „finanzielle[n] Aspekte“ sowie die „nachhaltige Absicherung“ des Angebots (ebd., S. 47)⁶. Dies zeigt die nachfolgende Abbildung 4.

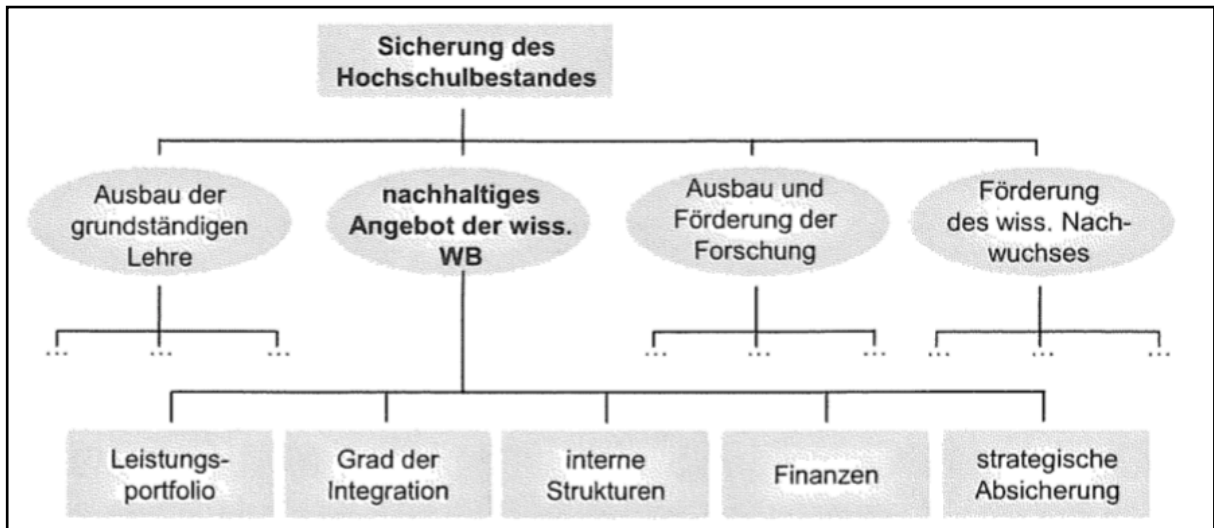


Abb. 4: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Knust (Quelle: aus Knust 2006, S. 152).

‚Geschäftsmodelle‘ für Organisationen, insbesondere für Profit-Organisationen

Nachfolgend werden ausgewählte Verständnisse von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen erläutert. Hierunter befinden sich vor allem Profit-Organisationen. Es folgen die Verständnisse von Osterwalder & Pigneur (2011), Bieger & Reinhold (2012), Becker et al. (2012), Gassmann, Frankenberger & Csik (2013), Hoffmeister (2013), Schallmo (2013), Wirtz (2013), Zolnowski & Böhmman (2013) sowie Stähler (2017, 2014). Diese Verständnisse münden in ein Arbeitsverständnis innerhalb der Synopse (vgl. Kap. 2.4.5).

Osterwalder & Pigneur (2011, S. 18) stellen zunächst fest: „**Ein Geschäftsmodell beschreibt das Grundprinzip, nach dem eine Organisation Werte schafft, vermittelt und erfasst**“. Nach diesem Ansatz umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ neun Elemente. Diese ‚Geschäftsmodellelemente‘ beschreiben die „**Kundensegmente**“, die „**Wertangebote**“, die „**Kanäle**“ und die „**Kundenbeziehungen**“ (ebd., S. 20) ebenso wie die „**Einnahmequellen**“, die „**Schlüsselressourcen**“, die „**Schlüsselaktivitäten**“, die „**Schlüsselpartnerschaften**“ sowie die „**Kostenstruktur**“ (ebd., S. 21; vgl. hierzu auch Abb. 5)⁷. Weiterhin sehen Osterwalder & Pigneur (ebd., S. 269) den Nutzen und die Kosten der Angebote für die Gesellschaft und Natur als weitere ‚Geschäftsmodellelemente‘ von Non-Profit-Organisationen.

⁶ In diesem Zusammenhang umschließt das Leistungsportfolio vor allem die offerierten Weiterbildungsangebote. Weiterhin erläutern der Integrationsgrad und die internen Strukturen die An- und Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen sowie deren Organisationsstruktur. Die finanziellen Aspekte umfassen die Kosten für die Betriebsführung und Einnahmen. Darüber hinaus beschreibt die nachhaltige Absicherung weitere Maßnahmen für den Fortbestand der Weiterbildungseinrichtung und Hochschule (vgl. Knust 2006, S. 47).

⁷ Nach Osterwalder & Pigneur (2011, S. 20 ff.) beschreiben die Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘ die Kundensegmente, die hierfür offerierten Wertangebote, die Kanäle für die Kommunikation und für den Verkauf der Angebote. Ferner beschreiben die Elemente die Kundenbeziehungen, die resultierenden Einnahmequellen und die benötigten Ressourcen, Aktivitäten und Partnerschaften sowie die vorhandene Kostenstruktur.

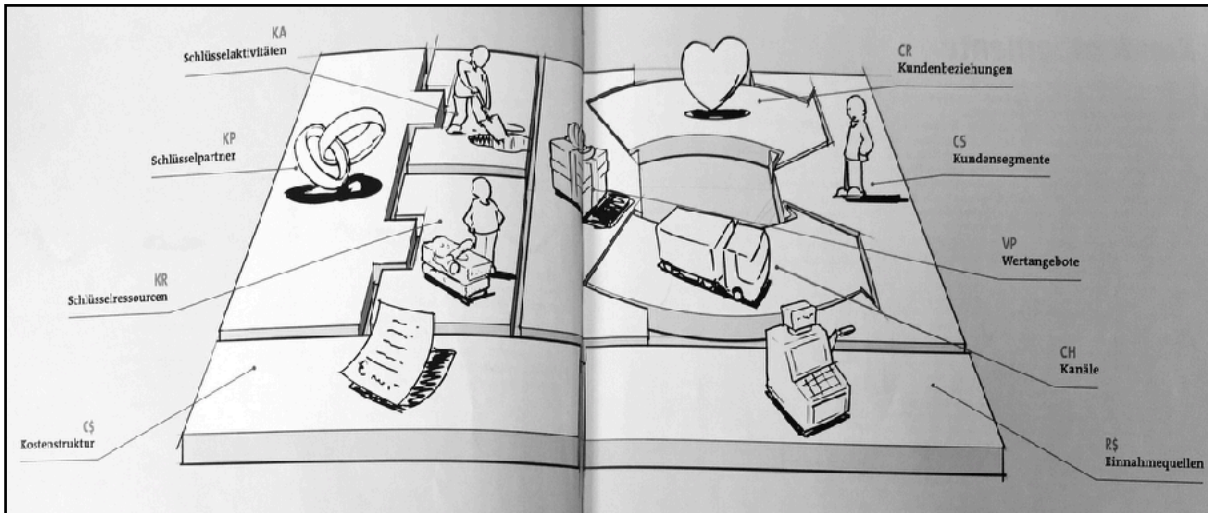


Abb. 5: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Osterwalder & Pigneur (Quelle: aus Osterwalder & Pigneur 2011, S. 22 f.).

Nach Bieger & Reinhold (2011, S. 32) „[beschreibt] ein Geschäftsmodell [...] die Grundlogik, wie eine Organisation Werte schafft. Dabei bestimmt das Geschäftsmodell, (1) was ein [sic!] Organisation anbietet, das von Wert für Kunden ist, (2) wie Werte in einem Organisationssystem geschaffen werden, (3) wie die geschaffenen Werte dem Kunden kommuniziert und übertragen werden, (4) wie die geschaffenen Werte in Form von Erträgen durch das Unternehmen ‚eingefangen‘ werden, (5) wie die Werte in der Organisation und an Anspruchsgruppen verteilt werden und (6) wie die Grundlogik der Schaffung von Wert weiterentwickelt wird, um die Nachhaltigkeit des Geschäftsmodells in der Zukunft sicherzustellen“. In diesem Zusammenhang umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ sechs Elemente. Hierunter befindet sich das „Leistungskonzept“, das „Wertschöpfungskonzept“, die „Kanäle“, das „Ertragsmodell“, die „Wertverteilung“ und das „Entwicklungskonzept“ (ebd., S. 32 f.)⁸. Dies zeigt Abbildung 6.

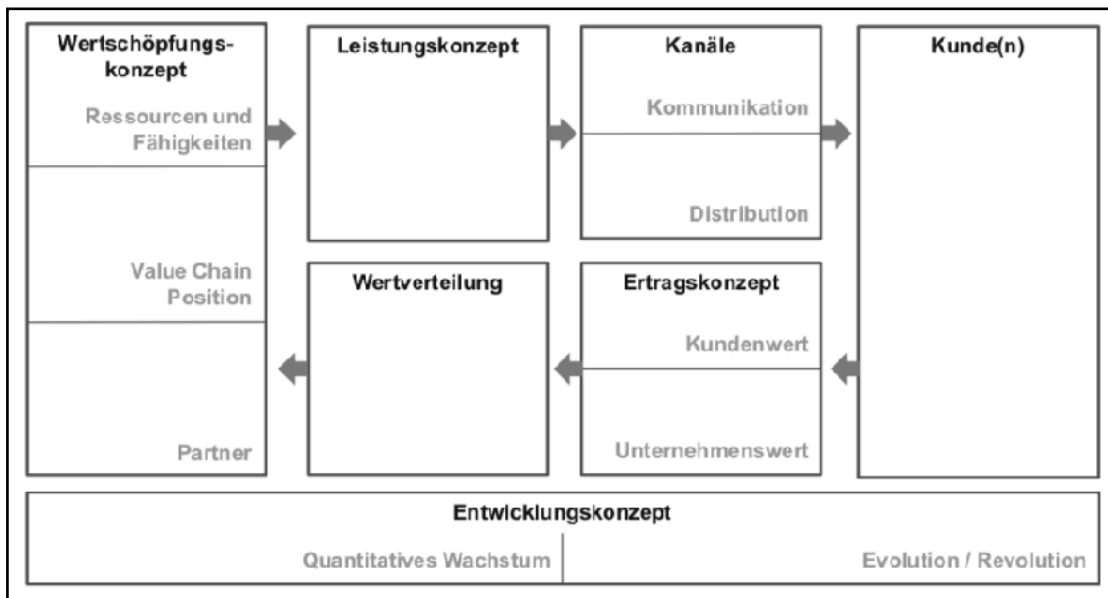


Abb. 6: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Bieger & Reinhold (Quelle: aus Bieger & Reinhold 2011, S. 62).

⁸ Nach Bieger & Reinhold (2011, S. 31 f.) erläutert das Leistungskonzept die kundenspezifischen Wertversprechen sowie Produkte und Dienstleistungen einer Organisation. Das Wertschöpfungskonzept beschreibt deren Erbringung gegenüber Kundinnen und Kunden durch eigene Wertschöpfungsprozesse in einer Wertschöpfungskette bzw. in einem -netzwerk. Die Kanäle beschreiben die Kommunikation und den Vertrieb der Wertversprechen sowie Angebote an Kundinnen und Kunden. Das Ertragsmodell beschreibt den Rückfluss und die Abschöpfung von Werten in Form von Erträgen der Organisation. Die Wertverteilung erläutert die Aufteilung der Erträge innerhalb von Organisationen und an die (externen) Stakeholder. Das Entwicklungskonzept beschreibt die Veränderung und Anpassung einzelner Elemente für die Gestaltung bzw. Konfiguration von bestehenden und neuen Geschäftsmodellen (vgl. ebd.).

Insbesondere für Profit-Organisationen konstatieren Becker et al. (2012, S. 14): „Ein Geschäftsmodell ist die vereinfachende, strukturähnliche oder strukturgebende Abbildung von ausgewählten Aspekten der Ressourcentransformation des Unternehmens sowie seiner Austauschbeziehungen mit anderen Marktteilnehmern [und -teilnehmerinnen]“. Demnach umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ sechs Elemente. Hierunter befinden sich die „Ressourcenstruktur“, die „Konfiguration und Erreichung der Wertschöpfung“, die „Produkt-Markt-Kombination“, die „Erlösstruktur“, die „Wettbewerbsorientierung“ und die „Unternehmenskultur und Organisation“ (ebd.)⁹. Becker et al. (2012) legen keine Visualisierung bei.

Ähnlich wie Becker et al. (2012) sagen Gassmann, Frankenberger & Csik (2013, S. 7) „zusammenfassend ist ein Geschäftsmodell darüber definiert, wer die [Kundinnen und] Kunden sind, was verkauft wird, wie man es herstellt und wie man einen Ertrag realisiert. Kurz gesagt, das Wer-Was-Wie-Wert? definiert ein Geschäftsmodell, wobei die ersten beiden ‚W‘ die externe Dimension eines Geschäftsmodells adressieren und die letzten beiden ‚W‘ die interne Dimension“. Nach Gassmann, Frankenberger & Csik (2013, S. 6) umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ demzufolge zwei Dimensionen und vier Elemente. Unter diesen Elementen befinden sich die „[Zielkundinnen und] Zielkunden“, die „Nutzenversprechen“, die „Wertschöpfungskette“ und „Ertragsmechanik“¹⁰. Die nachstehende Abbildung 7 zeigt dies.

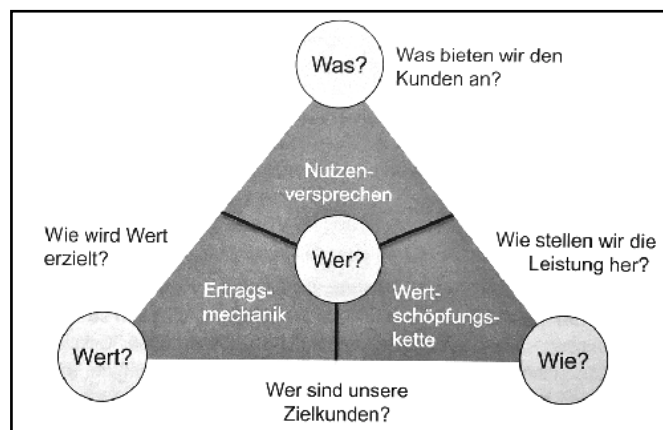


Abb. 7: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Gassmann, Frankenberger & Csik (Quelle: aus Gassmann, Frankenberger & Csik 2013, S. 6).

Hoffmeister (2013, S. 3) bekräftigt für (Profit-)Organisationen, dass ‚Geschäftsmodelle‘ die „Grundprinzipien [beschreiben], wie Werte geschaffen, [Kundinnen- und] Kundensegmente vermittelt und wirtschaftlich erfasst werden können“. Gemäß dieser Sichtweise umschließen ‚Geschäftsmodelle‘ acht Elemente. Hierunter befinden sich das „**Beschaffungsmodell**“ (ebd.), das „**Leistungserstellungsmodell**“, das „**Leistungsmodell**“, das „**Distributionsmodell**“, das „**[Kundinnen- und] Kundenmodell**“, das „**Kapitalmodell**“, also das Finanzierungs- und Erlösmodell sowie das „**Kommunikationsmodell**“ (ebd., S. 4)¹¹. Die nachfolgende Abbildung 8 visualisiert dieses Verständnis von ‚Geschäftsmodellen‘.

⁹ In diesem Zusammenhang beschreibt die Wettbewerbsorientierung die strategische Orientierung eines Unternehmens, die die Produkt-Markt-Kombination (Angebote), die Wertschöpfung und Einnahmen einlösen (vgl. Becker et al. 2012, S. 72).

¹⁰ Nach Gassmann, Frankenberger & Csik (2013, S. 6 f.) beschreiben die ‚Zielkundinnen und -kunden‘ die Segmente der Kundinnen und Kunden, für die Unternehmen Angebote offerieren. Den Nutzen der bereitgestellten Produkte und Dienstleistungen für die Kundinnen und Kunden erläutert das Nutzenversprechen. Die Wertschöpfungskette beschreibt die Angebotsrealisierung durch entsprechend kombinierte Ressourcen und Tätigkeiten. Weiterhin erläutert die Ertragsmechanik, wie Unternehmen mit den erzielten Einnahmen ihre Kosten decken und Umsätze generieren (vgl. ebd.).

¹¹ Nach Hoffmeister (2013, S. 3 f.) beschreibt das Beschaffungsmodell die Beschaffung von Ressourcen und die Beziehungen zu Lieferanten. Das Leistungserstellungsmodell erläutert die betrieblichen Leistungserstellungsprozesse für die Realisierung von kundenspezifischen Produkten und Dienstleistungen, die das Leistungsmodell wiederum offeriert. Das Kundenmodell beschreibt die angebotsspezifischen Kundinnen- und Kundensegmente sowie die Beziehungen zu den jeweiligen Segmenten. Die Kosten für die Betriebsführung und die Bereitstellung des hierfür benötigten Fremd- und Eigenkapitals beschreibt das Finanzierungsmodell. Das Erlösmodell beschreibt die Art und Weise der Generierung von Einnahmen. Weiterhin beschreibt das Kommunikationsmodell die Kommunikation über alle Elemente hinweg (vgl. ebd.).

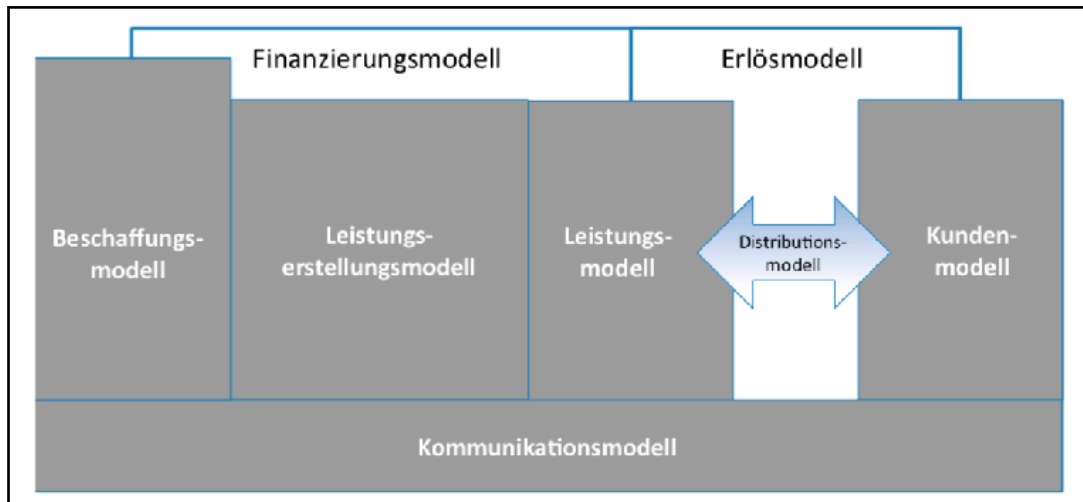


Abb. 8: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Hoffmeister (Quelle: aus Hoffmeister 2013, S. 4).

Insbesondere für Profit-Organisationen bekräftigt Schallmo (2013, S. 22 f.): „Ein Geschäftsmodell ist die Grundlogik eines Unternehmens, die beschreibt, welcher Nutzen auf welche Weise für [Kundinnen und] Kunden und [Partnerinnen und] Partner gestiftet wird. Ein Geschäftsmodell beantwortet die Frage, wie der gestiftete Nutzen in Form von Umsätzen an das Unternehmen zurückfließt. Der gestiftete Nutzen ermöglicht eine Differenzierung gegenüber [Wettbewerberinnen und] Wettbewerbern, die Festigung von [Kundinnen- und] Kundenbeziehungen und die Erzielung eines Wettbewerbsvorteils“. ‚Geschäftsmodelle‘ umfassen nach Schallmo (vgl. ebd., S. 119) fünf Dimensionen und 15 Elemente. Unter den Elementen befindet sich die „[Kundinnen- und] Kundensegmente“, die „[Kundinnen- und] Kundenkanäle“, die „[Kundinnen- und] Kundenbeziehungen“, die „Leistungen“, die „Angebote“, die „Ressourcen“, die „Fähigkeiten“ und „Prozesse“ für die Leistungserstellung, die „[Partnerinnen und] Partner“, die „[Partnerinnen- und] Partnerkanäle“, die „[Partnerinnen- und] Partnerbeziehungen“, die „Umsätze“ sowie „Kosten“ (ebd., S. 23). In diesem Zusammenhang liegt das Konfigurationsziel darin, „die Geschäftsmodell-Elemente so miteinander zu kombinieren, dass sich die Geschäftsmodell-Elemente gegenseitig verstärken. Somit ist es möglich, Wachstum zu erzielen und gegenüber [Wettbewerberinnen und] Wettbewerbern schwer imitierbar zu sein“ (ebd.). Die „Geschäftsmodell-Vision“ (ebd., S. 118) und „Geschäftsmodell-Führung“ leiten die (Neu-)Konfiguration dieser Elemente an (ebd., S. 119)¹². Dies visualisiert die nachfolgende Abbildung 9.

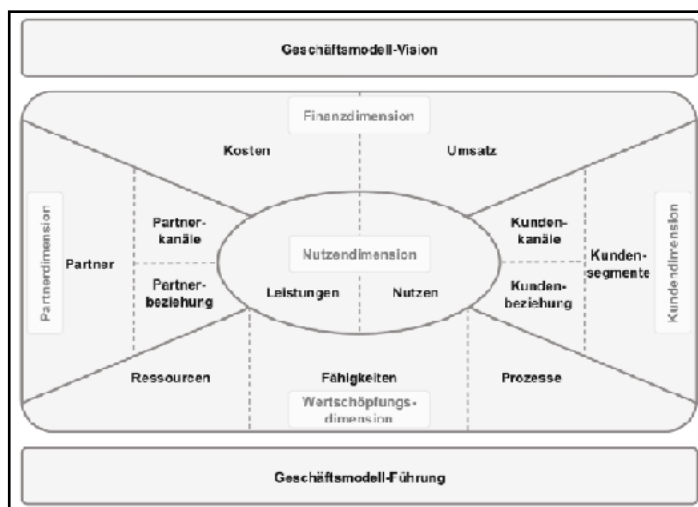


Abb. 9: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Schallmo (Quelle: aus Schallmo 2013, S. 119).

¹² Nach Schallmo (2013, S. 118) beschreibt die *Geschäftsmodell-Vision* das ideale ‚Geschäftsmodell‘ innerhalb einer Branche und dient als Orientierung für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. Die *Geschäftsmodell-Führung* beschreibt Erfolgsfaktoren und Führungsgrößen von Geschäftsmodellen anhand von Kennzahlen (vgl. ebd., S. 119).

Insbesondere für Profit-Organisationen vermerkt Wirtz (2013, S. 73): „Ein Business Model stellt eine stark vereinfachte und aggregierte Abbildung der relevanten Aktivitäten einer Unternehmung dar. Es erklärt wie durch die Wertschöpfungskomponente einer Unternehmung vermarktungsfähige Informationen, Produkte und/oder Dienstleistungen entstehen. Neben der Architektur der Wertschöpfung werden die strategische sowie die Kunden- und Marktkomponente berücksichtigt, um das übergeordnete Ziel der Generierung beziehungsweise Sicherung des Wettbewerbsvorteils zu realisieren“. Gemäß der Auffassung von Wirtz (ebd., S. 124) bestehen ‚Geschäftsmodelle‘ aus den Verknüpfungen der nachfolgenden neun Elemente. Hierunter befinden sich das „Strategiemodell“, das „Ressourcenmodell“, das „Netzwerkmodell“, das „Kundenmodell“, das „Marktangebotmodell“, das „Erlösmodell“, die „Leistungserstellung“, das „Beschaffungsmodell“ und „Finanzmodell“ (ebd.)¹³. Diese Elemente stehen jeweils im Lichte einer Komponente, d. h. einer ‚Geschäftsmodelldimension‘ (vgl. Abb. 10).

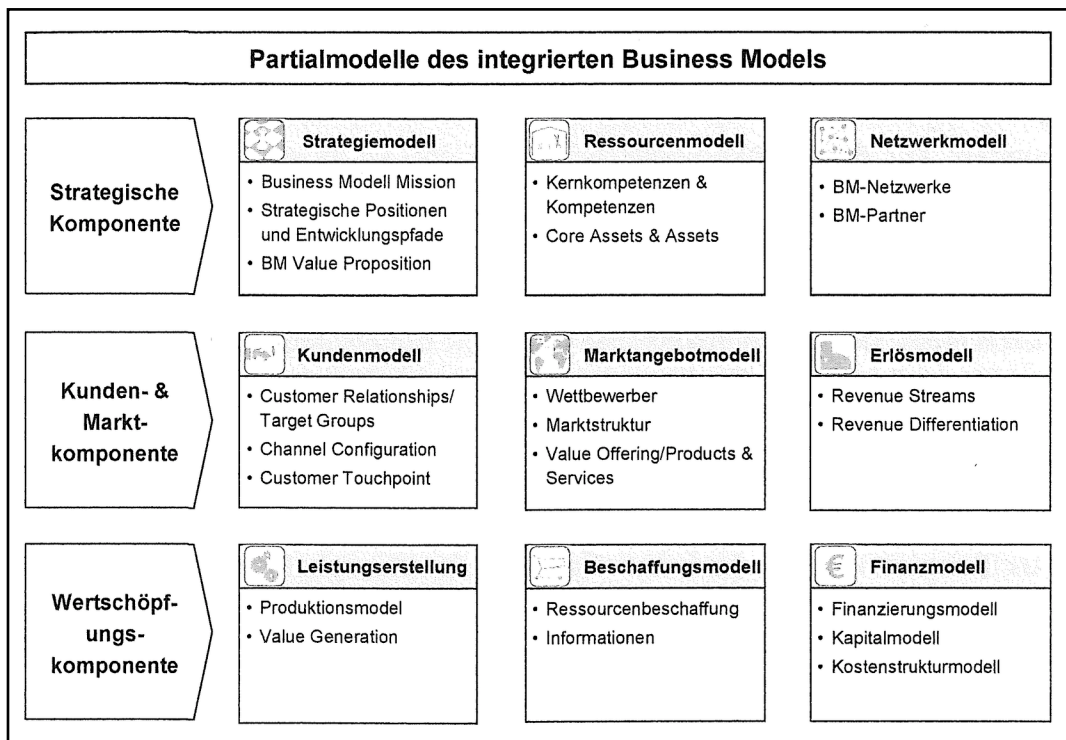


Abb. 10: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Wirtz (Quelle: aus Wirtz 2013, S. 124).

Unter einem ‚Geschäftsmodell‘ verstehen Zolnowski und Böhm (2013, S. 23) „ein konzeptionelles Werkzeug, das mit Hilfe ausgewählter Elemente und Beziehungen die Logik darstellt, wie ein Wertversprechen generiert wird und ein Unternehmen damit Geld verdient. Es wird [...] eine ganzheitliche Perspektive angenommen, die auf die Darstellung der Geschäftslogik abzielt“. Nach diesen Autoren umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ neun Elemente, die jeweils aus der Perspektive der Profit-Organisation, der Kundinnen und Kunden sowie der Kooperationspartnerinnen und -partner betrachtet werden. Der ‚Geschäftsmodellansatz‘ dieser Autoren umfasst die nachfolgenden Elemente: Die „[Kundinnen und]

¹³ Nach Wirtz (2013, S. 124-129) beschreibt das Strategiemodell die Ziele und Aktivitäten einer Organisation bzw. Betriebseinheit auf der Grundlage der Vision und Mission. Ferner zeigt dieses Element den Nutzen der offerierten Angebote für Kundinnen und Kunden sowie für die Organisation selbst (vgl. ebd., S. 127). In diesem Zusammenhang erläutert das Ressourcenmodell die für die betriebliche Leistungserstellung benötigten Ressourcen (vgl. ebd., S. 129). Das Netzwerkmodell beschreibt die Anteile der Kooperationspartnerinnen und -partner an der gemeinsamen Wertschöpfung (vgl. ebd., S. 132). Das Kundenmodell umfasst die kundenspezifischen Angebote, die Beziehungen, die Kanäle und die Berührungspunkte mit den Kundinnen und Kunden (vgl. ebd., S. 124). Das Marktangebotsmodell beschreibt die Marktakteurinnen und -akteure, vor allem die Angebote und Aktivitäten von Konkurrentinnen und Konkurrenten (vgl. ebd., S. 139). Das Erlösmodell erläutert die Art und Weise für die Generierung von Umsätzen (vgl. ebd., S. 142). Demgemäß zeigt das Leistungserstellungsmodell die betrieblichen Prozesse und Tätigkeiten für die Umwandlung der Ressourcen in Produkte und Dienstleistungen (vgl. ebd., S. 146). Das Leistungsmodell modelliert die benötigten Ressourcen (vgl. ebd., S. 149). Das Finanzmodell beschreibt ferner die Kostenstruktur und deren Finanzierung durch Eigen- und Fremdkapital (vgl. ebd., S. 154).

Kunden“, die „Kosten“, die „Ressourcen“, die „Aktivitäten“, die „Wertversprechen“, die „Beziehung“, die „Kanäle“, die „Einkünfte“ sowie die „[Partnerinnen und] Partner“ (ebd., S. 24; vgl. Abb. 11).

Kurdarmerperspektive	Kunden (Customer) Kunden im Geschäftsmodell						
	Kosten die von den Kunden getragen werden	Von den Kunden zur Verfügung gestellte Ressourcen	Von den Kunden übernommene Aktivitäten	Wertversprechen für die Kunden	Beitrag der Kunden zur (Weiter-)Entwicklung der Beziehung	Von den Kunden zur Verfügung gestellte Kanäle	Einkünfte der Kunden
	Kostenstruktur (Cost Structure) <i>Kosten die vom Unternehmen getragen werden</i>	Schlüsselressourcen (Key Resources) <i>Vom Unternehmen zur Verfügung gestellte Ressourcen</i>	Schlüsselaktivitäten (Key Activities) <i>Vom Unternehmen übernommene Aktivitäten</i>	Wertversprechen (Value Proposition) <i>Wertversprechen für das Unternehmen</i>	Beziehung (Relationship) <i>Beitrag des Unternehmens zur (Weiter-)Entwicklung der Beziehung</i>	Kanäle (Channels) <i>Vom Unternehmen zur Verfügung gestellte Kanäle</i>	Erlösstruktur (Revenue Stream) <i>Einkünfte des Unternehmens</i>
Partnerperspektive	Partner (Key Partner) Partner im Geschäftsmodell						
	Kosten die von den Partnern getragen werden	Von den Partnern zur Verfügung gestellte Ressourcen	Von den Partnern übernommene Aktivitäten	Wertversprechen für die Partner	Beitrag der Partner zur (Weiter-)Entwicklung der Beziehung	Von den Partnern zur Verfügung gestellte Kanäle	Einkünfte der Partner

Abb. 11: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Zolnowski & Böhmann (Quelle: aus Zolnowski & Böhmann 2013, S. 24).

Weiterhin konstatiert Stähler (2014, S. 113): Ein Geschäftsmodell ist „ein Bauplan eines Geschäfts“. Ein Geschäftsmodell beantwortet die Frage: „wie das Unternehmen Wert für Kunden und für sich und seine Eigentümer selbst schafft“ (ebd.). Damit geht die „Sinnfrage des Geschäfts“ einher, wie bspw. für Kundinnen und Kunden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder für Kooperationspartnerinnen und -partner (ebd.; vgl. hierzu auch ebd. 2017, S. 27). Nach Stähler (2017, S. 26) umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ für Profit-Organisationen elf Elemente. Unter diesen Elementen befindet sich das „Angebot“, der „Nutzen“, die „[Kundinnen und] Kunden“, die „[Partnerinnen und] Partner“, die „Kernfähigkeit“ der Organisation für die Produktion der offerierten Angebote, die „Produktion“, die Kanäle für den „Vertrieb“ der Angebote, die entstehenden „Kosten“, der resultierende „Ertrag“, die „Team[s]“ sowie „Werte“ (ebd.). Die folgende Abbildung 12 visualisiert dieses Verständnis von ‚Geschäftsmodellen‘.

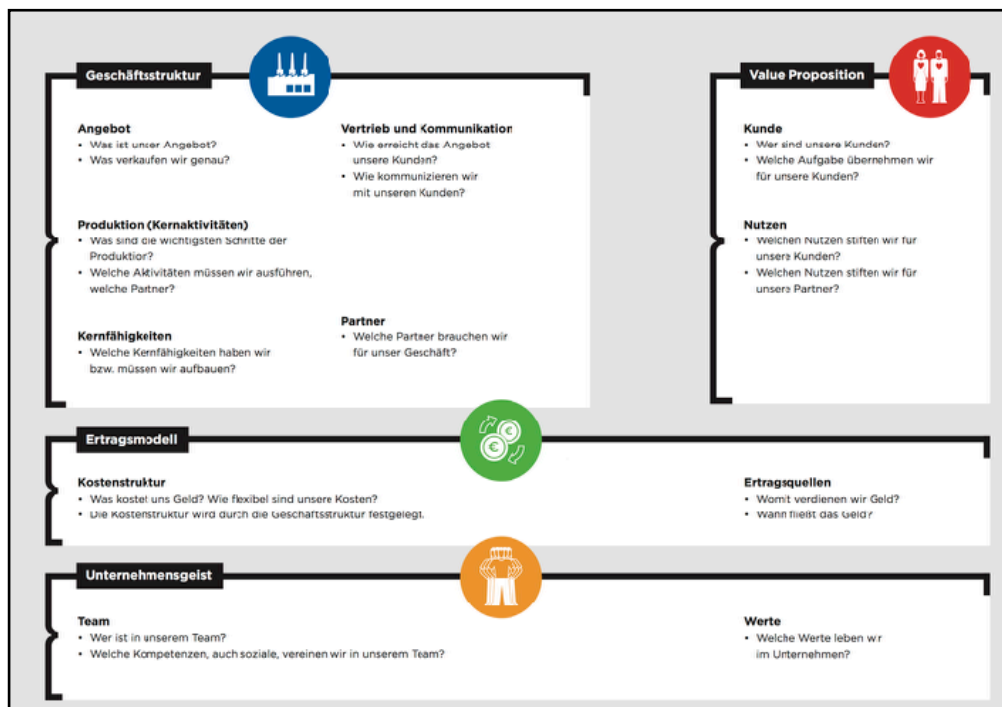


Abb. 12: Struktur von ‚Geschäftsmodellen‘ nach Stähler (Quelle: aus Stähler 2017, S. 28 f.).

2.4.2 Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘

Im Anschluss an die o. g. Verständnisse stehen im Folgenden die Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘ im Fokus. Dies geschieht auf der Grundlage eines inhaltsanalytischen Vergleichs der o. g. Elemente (vgl. Kap. 2.4.1). Im Anschluss fließen die Ergebnisse der nachfolgenden Darstellung in die Synopse (vgl. Kap. 2.4.5). Einen Überblick über diese vergleichende Durchsicht gibt die folgende Tabelle 3.

Elemente: Kundinnen und Kunden, Angebote sowie Nutzenversprechen (o. ä.)

In allen verglichenen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ beschreibt ein Element die Kundinnen und Kunden, für die Organisationen ihre Angebote offerieren, wenngleich wie auch bei allen anderen Elementen verschieden bezeichnet und akzentuiert. Bspw. benennt Stähler (2017, S. 26) die Kundinnen und Kunden als Element. Bei anderen Autorinnen und Autoren sind die Kundinnen und Kunden implizit unter anderen Elementen aufgeführt, wie z. B. unter dem Leistungskonzept bei Bieger & Reinhold (2011, S. 34). In fast allen verglichenen Ansätzen umfasst ein Element die für Kundinnen und Kunden bereitgestellten Angebote (o. ä.). Bspw. meinen die Wertangebote im Geschäftsmodellansatz von Osterwalder & Pigneur (2011, S. 20) einzelne oder kombinierte Produkte und Dienstleistungen einer Organisation.

Das Nutzenversprechen (o. ä.) der Angebote ist in mehreren universellen Geschäftsmodellansätzen ein weiteres Element. Stähler (2017, S. 26) benennt z. B. den „Nutzen“ der Angebote für Kundinnen und Kunden. Bei anderen Autorinnen und Autoren sind die Nutzenversprechen für Kundinnen und Kunden unter anderen Elementen aufgeführt, wie z. B. bei Osterwalder & Pigneur (2011, S. 20) unter dem Wertangeboten. Weiterhin betrachten vor allem Zolnowski & Böhmman (2013, S. 24) den Nutzen der Angebote für Kundinnen und Kunden, Kooperationspartnerinnen und -partner sowie für die eigene Organisation. Die Nutzenversprechen für Kooperationspartnerinnen und -partner sind z. B. bei Schallmo (2013, S. 23) unter den Partnerinnen und Partnern implizit aufgeführt. Darüber hinaus betrachten Osterwalder & Pigneur (2011, S. 269) den Nutzen der Angebote für die Gesellschaft und Natur als ein weiteres Element von Geschäftsmodellen für Non-Profit-Organisationen.

Elemente: Kommunikations- und Vertriebskanäle sowie Geschäftsbeziehungen (o. ä.)

In fast allen verglichenen Geschäftsmodellansätzen beschreibt ein Element die Vertriebs- und Kommunikationskanäle einer Organisation (o. ä.). Bspw. benennen Bieger & Reinhold (2011, S. 42) die Kanäle für den Kontakt mit Kundinnen und Kunden sowie für den Vertrieb der Angebote. Hierfür gibt es z. B. das Kommunikations- und Distributionsmodell bei Hoffmeister (2013, S. 4). Weiterhin benennt vor allem Schallmo (2013, S. 23) die Partnerinnen- und Partnerkanäle als ein Element. Hiermit sind Kanäle für den Kontakt mit Kooperationspartnerinnen und -partnern im Zuge der gemeinsamen Realisierung von Angeboten bzw. Leistungen gemeint. In mehreren verglichenen Ansätzen umfasst ein weiteres Element die Kundinnen- und Kundenbeziehungen, wie z. B. bei Osterwalder & Pigneur (2011, S. 20). Für Schallmo (2013, S. 23) sind sowohl die Kundinnen- und Kundenbeziehungen als auch die Partnerinnen- und Partnerbeziehungen ein Element. Hiermit sind die Geschäftsbeziehungen zu Kundinnen und Kunden sowie zu Kooperationspartnerinnen und -partnern für die betriebliche Leistungserstellung gemeint (vgl. ebd.).

Elemente: Ressourcen, Ressourcenbeschaffung, Leistungserstellung, Kooperationspartnerinnen und -partner (o. ä.)

In allen verglichenen Geschäftsmodellansätzen umfasst ein Element die benötigten Ressourcen für die Leistungserstellungsprozesse einer Organisation (o. ä.). Als explizites Element benennen z. B. Osterwalder & Pigneur (2011, S. 21) die Schlüsselressourcen. In anderen verglichenen Ansätzen sind die notwendigen Ressourcen implizit aufgeführt wie z. B. unter dem Wertschöpfungskonzept bei Bieger & Reinhold (2011, S. 37). Darüber hinaus beschreibt insbesondere für Wirtz (2013, S. 124) ein Element die Beschaffung von Ressourcen.

In allen verglichenen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ beschreibt ein Element die Leistungserstellung einer Organisation, wenngleich unterschiedlich bezeichnet und detailliert. Bspw. benennen Osterwalder & Pigneur (2011, S. 21) die Schlüsselaktivitäten der Organisationsmitglieder für die Realisierung des offerierten Nutzens sowie der Angebote. In diesem Zusammenhang beschreiben z. B. Becker et al. (2012, S. 14) die Konfiguration der Wertschöpfung. Mit diesem Element ist die Position und Funktion einer Organisation in einer Wertschöpfungskette bzw. in einem Wertschöpfungsnetzwerk gemeint – im Hinblick auf die Realisierung des offerierten Nutzens durch die eigenen Leistungserstellungsprozesse einer Organisation unter Berücksichtigung der Eigenleistungen von Kundinnen und Kunden. Nach Bieger & Reinhold (2011) können Organisationen z. B. als „Spezialisten“ eine „Wertschöpfungsstufe für verschiedene Wertschöpfungsketten“ einbringen (ebd., S. 38) oder als „Integratoren“ alle „Wertschöpfungsstufen eines Wertschöpfungsprozesses“ (ebd., S. 39). Ferner können Organisationen z. B. als „Market Maker“ für Dritte „zwischen verschiedenen Wertschöpfungsprozessen“ vermitteln (ebd.) oder darüber hinaus als „Orchestratoren“ einen „Großteil der Wertschöpfungskette“ erbringen (ebd.) sowie infolgedessen „verschiedene Wertschöpfungsschritte an spezialisierte“ Organisationen auslagern (ebd., S. 40). Überdies beschreiben mehrere Elemente die Kooperationspartnerinnen und -partner einer Organisation. Hierfür benennt bspw. Stähler (2014, S. 120) die Partnerinnen und Partner. In einigen anderen Ansätzen sind diese unter anderen Elementen subsumiert, wie z. B. unter dem Wertschöpfungskonzept bei Bieger & Reinhold (2011, S. 37).

Elemente: Erlöse, Wertverteilung und Kosten (o. ä.)

In allen verglichenen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ beschreibt ein Element die Generierung von Erlösen (o. ä.). Dieses Element erläutert z. B. nach Bieger & Reinhold (2011, S. 46-49) die Monetarisierung des von Kundinnen und Kunden realisierten Nutzens durch die Organisation. Bspw. unterscheidet Wirtz (2013, S. 142) hierfür verschiedene „Erlösformen und -quellen“. In diesem Zusammenhang können Organisationen „direkte“ oder „indirekte“ sowie „transaktionsabhängige“ oder „transaktionsunabhängige“ Formen für die Generierung von Einnahmen auswählen (ebd.). Direkte, transaktionsabhängige Erlöse rekurrieren nach Wirtz (ebd.) aus Einnahmen für die Benutzung einzelner Angebote, wie z. B. durch einmalige „Nutzungsgebühren“ für ein Produkt bzw. eine Dienstleistung. Währenddessen resultieren direkte, transaktionsunabhängige Erlöse nach Wirtz (ebd.) aus Einnahmen für die Bereitstellung der Benutzungsmöglichkeit (und nicht aus der Benutzung), wie z. B. durch monatliche „Grundgebühren“. Weiterhin können Organisationen nach Wirtz (ebd.) mit zusätzlichen Aktivitäten für Dritte indirekte, transaktionsabhängige oder transaktionsunabhängige Erlöse erzielen, wie z. B. durch „Provisionen“ oder „Werbung“. Darüber hinaus beschreibt ein Element im Geschäftsmodellansatz von Wirtz (ebd., S. 154-157) die Finanzierung von ‚Geschäftsmodellen‘. Wirtz (ebd., S. 157) betrachtet hierfür mögliche „Finanzierungsformen“, wie z. B. „Beteiligungen“ sowie „Kredite“ und den „Anteil von Fremd- und Eigenkapital“ in der „Kapitalstruktur“ von Organisationen. Weiterhin betrachten vor allem Bieger & Reinhold (2011, S. 33) die „Wertverteilung“ an die Stakeholder einer Organisation. Gemeint ist hiermit die Verteilung von materiellen und immateriellen Werten, wie z. B. Einnahmen und Renommee an die Kapitalgeberinnen und Kapitalgeber, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Kooperationspartnerinnen und -partner (vgl. ebd.). In mehreren ‚Geschäftsmodellansätzen‘ erläutert ein Element die Kosten für die Betriebsführung (o. ä.), wie z. B. bei Osterwalder & Pigneur (2011, S. 21). Diese beiden Autoren berücksichtigen ebenfalls die Kosten für die Gesellschaft und Natur (vgl. ebd., S. 269).

Elemente: Organisationsstruktur und Organisationskultur (o. ä.)

Drei ‚Geschäftsmodellansätze‘ umfassen Elemente für die Darstellung von Organisationsstrukturen und Organisationskulturen (o. ä.). Bspw. ist die „Unternehmenskultur und Organisation“ ein Element im Ansatz von Becker et al. (2012, S. 14). Dieses Element beschreibt die Aufbau- und Ablauforganisation einer Organisation. Darüber hinaus sind die Teams und gelebten Werte in einer Organisationen eigene Elemente im ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Stähler (2017, S. 26).

Elemente: Vision und Wettbewerbsorientierung am Markt (o. ä.)

Ferner beschreibt ein Element in mehreren universellen ‚Geschäftsmodellansätzen‘ die Wettbewerbsstrategien von Organisationen am Markt. Hierfür benennen bspw. Becker et al. (2012, S. 14) die Wettbewerbsorientierung als Element. Dieses Element erläutert die Orte, Schwerpunkte und Regeln von Organisationen im Wettbewerb am Markt, wie z. B. im Wettbewerb um die Leistungs- oder Kostenführerschaft in einem Nischen- bzw. Massenmarkt (vgl. ebd., S. 72). Die Funktionen des Strategie- und Marktangebotsmodells im ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Wirtz (2013, S. 124) sind hiermit teilweise vergleichbar. In mehreren Ansätzen beschreibt ein Element die Vision und Mission von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext von Strategien, wie z. B. die Geschäftsmodell-Vision im Ansatz von Schallmo (2013, S. 118). Dieses Element erläutert „die Begründung, die Zielsetzung, den Schwerpunkt und die Beschreibung der Nachhaltigkeit des Geschäftsmodells“ (ebd., S. 125).

Elemente: Weiterentwicklung von ‚Geschäftsmodellen‘ (o. ä.)

Darüber hinaus erläutert ein Element die Weiterentwicklung bzw. Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘, wie z. B. das Entwicklungskonzept im universellen ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Bieger & Reinhold (2011, S. 33). Unter diesem Element beschreiben Bieger & Reinhold (2011, S. 52) die „*evolutionär[e]*“ Anpassung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Sinne einer Veränderung der vorhandenen Konfiguration sowie die „*revolutionär[e]*“ Anpassung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Sinne der Herausbildung einer neuen Konfiguration (vgl. hierzu auch zu Knyphausen-Aufseß & Zollenkop 2011; Krys 2011; Zollenkop 2011). Teilweise vergleichbar hiermit sind die Funktionen des Strategiemodells im Ansatz von Wirtz (2013, S. 124-129). Weiterhin umfasst die Geschäftsmodell-Vision im Ansatz von Schallmo (2013, S. 118) die Vision für das zukünftige ‚Geschäftsmodell‘ einer Organisation. Überdies umschließt die Geschäftsmodell-Führung, ein weiteres Element im Ansatz von Schallmo, Kennzahlen für die Messbarkeit des ‚Geschäftsmodells‘ (ebd., S. 119).

Tab. 3: Vergleich der Elemente ausgewählter ‚Geschäftsmodellansätze‘ (Quelle: eigene Erstellung).

Nummer der Dimensionen Bezeichnung der Dimension: Nummer der Elemente Bezeichnung der Elemente	1		2		2											
	Strategie und Entwicklung		Prozesse und Tätigkeiten für die Leistungserstellung		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Mission/ Vision	Entwicklung	Steuerung	Nutzen	Kundinnen und Kunden	Angebot	Ressourcen	Leistungs-erstellung	Partnerninnen	Partner	Netzwerke					
Partielle Geschäftsmodellansätze (für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen)																
1 Knust (2006) Perspektive: Non-Profit- und Profit-Organisationen, insbesondere Hochschulen	(x)					x						(x)				
Universelle Geschäftsmodellansätze																
2 Bieger und Reinhold (2011) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen						x						(x)				
3 Osterwalder und Pigneur (2011) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen												x				
4 Becker, Ulrich, Ebner und Zimmermann (2012) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							(x)					x				
5 Gassmann, Frankenberger und Csik (2013) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							(x)					x				
6 Hoffmeister (2013) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							x					(x)				
7 Schallmo (2013) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							x					x				
8 Wirtz (2013) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							x					x				
davon: Top Management							(x)					x				
Middle Management							(x)					x				
Lower Management							(x)					x				
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter							(x)					x				
Perspektive: (Kooperations-)PartnerInnen							(x)					x				
Perspektive: KundInnen							(x)					x				
Perspektive: WettbewerberInnen (antizipiert)							(x)					x				
9 Zolnowski und Böhm (2013) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							x					x				
Perspektive: (Kooperations-)PartnerInnen							x					x				
Perspektive: Kundinnen und Kunden							x					x				
10 Stähler (2014, 2017) Perspektive: Organisationen, v. a. Profit-Organisationen							x					x				
							(x)					x				

2.4.3 Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Nachfolgend stehen die Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Mittelpunkt.

Auf der Grundlage der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse fällt auf, dass die Autorinnen und Autoren der ausgewählten universellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ differenziert beschreiben. Dies wird vor allem im ausgewählten Ansatz von Stähler (2017, S. 132-201), Wirtz (2013, S. 195-221 und 225-313) oder von Schallmo (2013, S. 138-246) deutlich. Für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ stellen diese Autoren in ihren Ansätzen jeweils sechs Phasen heraus. In der nachstehenden Tabelle 4 werden einige dieser Phasen zusammengefasst. Im Folgenden werden diese sechs Phasen exemplarisch anhand des Ansatzes von Schallmo (2013) beschrieben (vgl. hierzu auch Abb. 14 in Kap. 2.4.5).

Bspw. dienen die ersten beiden Phasen im universellen ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Schallmo (2013, S. 142-145 und 155-180) der Gewinnung von Ideen und Visionen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘, wie z. B. unter Verwendung von Kreativitätstechniken. Daraufhin unterstützen die dritte und vierte Phase die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellprototypen‘ und die Auswahl des vielversprechendsten Prototypen für dessen Implementierung in der nächsten Phase (vgl. ebd., S. 145-150 und 180-233). Die fünfte und sechste Phase dienen der Implementierung eines Prototypen durch dessen Umsetzung im Rahmen der Geschäftstätigkeiten einer Organisation. Damit gehen Anpassungen des ‚Geschäftsmodells‘ einher, wie z. B. durch die Neukonfiguration von ausgewählten Elementen (vgl. ebd. S. 151-154 und 233-245).

Tab. 4: Vergleich der Konfigurationsphasen ausgewählter ‚Geschäftsmodellansätze‘ (Quelle: eigene Erstellung).

Nummer der Phase Bezeichnung der Phase	1 Mobilisierung des Teams	2 Ideenfindung im Team	3 Konfiguration von Geschäftsmodellprototypen	4 Implementierung eines Prototypen	5 Harmonisierung/Veränderung von Geschäftsmodellen
Partielle Geschäftsmodellansätze (für die wissenschaftliche Weiterbildung)					
1 Knust (2006)	(x)	x	x	(x)	(x)
Universelle Geschäftsmodellansätze					
2 Bieger und Reinhold (2011)					(x)
3 Osterwalder und Pigneur (2011)	x	x	x	x	x
4 Becker, Ulrich, Ebner und Zimmermann (2012)					
5 Gassmann, Frankenberger und Csik (2013)	(x)	x	x	x	(x)
6 Hoffmeister (2013)					
7 Schallmo (2013)	(x)	x	x	x	x
8 Wirtz (2013)	(x)	x	x	x	x
9 Zolnowski und Böhmann (2013)					
10 Stähler (2017)	(x)	x	x	x	x

2.4.4 Akteurinnen und Akteure für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Die nachfolgenden Ausführungen heben die Akteurinnen und Akteure für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ hervor. Demzufolge liegt das Augenmerk in diesem Zusammenhang auf den ‚Geschäftsmodellansätzen‘ von Wirtz (2013) sowie Zolnowski & Böhmann (2013), weil diese Autoren in ihren Ansätzen verschiedene Akteurinnen und Akteure hervorheben.

Innerhalb der voran stehenden Kapitel 2.3, 2.4.1 und 2.4.2 wird bereits angedeutet, dass jedem der inhaltsanalytisch verglichenen ‚Geschäftsmodellansätze‘ zumindest die Perspektive einer Organisation zugrunde liegt. Hierbei handelt es sich insbesondere um die Perspektive von Profit- und Non-Profit-Organisationen. Für diese Organisationen werden ‚Geschäftsmodelle‘ – unter Verwendung der jeweiligen Ansätze – auf der Grundlage der jeweils ausgewählten Elemente und Phasen konfiguriert.

Im Hinblick auf die (Ko-)Konstruktion und Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ durch mehrere Akteurinnen und Akteure stellen insbesondere Zolnowski & Böhmann (2013) für ihren ‚Geschäftsmodellansatz‘ drei Perspektiven heraus. Neben der Perspektive der jeweiligen Organisationen liegen ebenso die Perspektiven der Kundinnen und Kunden sowie Kooperationspartnerinnen und -partner in diesem Ansatz zugrunde. Dies ist insbesondere für die (Neu-)Konfiguration ausgewählter Elemente hilfreich, wie z. B. für die gemeinsame Konfiguration des Nutzenversprechens oder der betrieblichen Leistungserstellung, denn diese Akteurinnen und Akteure sind an der Bereitstellung und Realisierung von Dienstleistungen beteiligt (vgl. ebd., S. 23 f.). Hierauf weisen andere Autorinnen und Autoren implizit hin, die hierfür ausgewählte Elemente vorsehen, wie z. B. Schallmo (2013, S. 22 f.). Weiterhin unterscheidet insbesondere Wirtz (2013, S. 163-174) zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren innerhalb und außerhalb von Profit-Organisationen, die sich innerhalb der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ einbringen (vgl. hierzu auch Tab. 3). Hierzu folgt ein knapper Überblick:

- Innerhalb von Organisationen hebt Wirtz (2013, S. 163 ff.) vier Personengruppen hervor. Diese bringen sich mit unterschiedlichen Aufgaben in die Konfiguration von allen bzw. ausgewählten Elementen ein. In diesem Zusammenhang unterscheidet Wirtz (ebd., S. 164 f.) zwischen dem Top, Middle und Lower Management sowie den ausführenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von und in Organisationen.
 - Das Top Management trägt bspw. die Gesamtverantwortung für den Konfigurationsprozess und für die Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen der Geschäftstätigkeiten im Alltag (vgl. ebd., S. 163-174). Die Organisationsleitung verantwortet ferner die Überführung von Vorgaben aus der Strategie in die ‚Geschäftsmodellelemente‘ ebenso wie die Konfiguration ausgewählter Elemente. Hierunter fällt z. B. die Festlegung der Finanzierung sowie Leistungserstellung (vgl. ebd., S. 170-174),
 - Das Middle Management ist nach Wirtz (ebd.) bspw. für die Formulierung der Kundinnen- und Kundengruppen verantwortlich,
 - Das Lower Management regelt bspw. die Art und Weise der Ressourcenbeschaffung,
 - Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konfigurieren ebenso wie die Kooperationspartnerinnen und -partner und Kundinnen sowie Kunden die Art und Weise der Leistungserstellung (vgl. ebd., S. 137 ff.).
- Außerhalb von Organisationen unterscheidet Wirtz (ebd., S. 137 ff. und 162-174) zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren innerhalb einer generellen Umwelt von Organisationen, einschließlich einer speziellen Umwelt:
 - Die generelle ‚Geschäftsmodell‘-Umwelt umfasst die potentiellen Kundinnen und Kunden sowie den Staat als Marktregulator, die jedes ‚Geschäftsmodell‘ beeinflussen können,
 - Die spezielle ‚Geschäftsmodell‘-Umwelt umfasst die Wettbewerberinnen und Wettbewerber, Kooperationspartnerinnen und -partner sowie die tatsächlichen Kundinnen und Kunden.

2.4.5 Synopse

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden zehn ausgewählte ‚Geschäftsmodellansätze‘ inhaltsanalytisch miteinander verglichen (vgl. Kap. 2.4.1-2.4.4). Die nachfolgenden Ausführungen stellen die Ergebnisse dieses Vergleichs dar. Die Ausführungen führen zunächst zu einem ausgewählten Verständnis von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen, daraufhin folgen Elemente und Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie ein Überblick über die beteiligten Personen bzw. Personengruppen. Die nachfolgenden Ausführungen unterstützen demzufolge die Entwicklung eines *partiellen ‚Geschäftsmodellansatzes‘ für Weiterbildungseinrichtungen* (vgl. hierzu auch Lermen & Vogt 2018; Franken 2017b).

Verständnis von ‚Geschäftsmodellen‘

Auf Grundlage der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung festzustellen, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines strategischen Managements von und in Weiterbildungseinrichtungen erfolgen kann – oder auch nicht. Jedoch sollten ‚Geschäftsmodelle‘ – vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie – im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ verwendet werden, denn diese Managementansätze offerieren einen Beitrag für das (Weiter-)Bildungsmanagement bzw. Leitungshandeln (vgl. hierzu auch Robak 2015, 2004).

In der vorliegenden Studie beschreiben ‚Geschäftsmodelle‘ perspektivenabhängig die Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen in vereinfachter Art und Weise zu einem gegenwärtigen oder zukünftigen Zeitpunkt (explizit). Demzufolge visualisieren ‚Geschäftsmodelle‘ die grundlegende Funktionslogik bzw. Funktionsweise von Weiterbildungseinrichtungen, d. h. die Art und Weise, wie Weiterbildungseinrichtungen ihre Angebote bzw. Leistungen realisieren und Einnahmen bzw. Umsätze erzielen. In diesem Zusammenhang erfolgt die Verwendung, d. h. die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘, um die Wettbewerbsvorteile einer Weiterbildungseinrichtung gegenüber ihren Konkurrentinnen und Konkurrenten am Bildungsmarkt zu sichern und um hierdurch einen Beitrag zum Fortbestand der Weiterbildungseinrichtung zu leisten. Damit geht – im Rahmen der vorliegenden Studie – die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Einrichtungen einher (vgl. Kap. 2.2-2.4.1; vgl. hierzu auch Behrmann 2006; Schrader 2010).

Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ kann auf verschiedenen Betrachtungsebenen erfolgen. Im Folgenden wird die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ in der (Weiter-)Bildungsbranche betrachtet, d. h. für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. In diesem Zusammenhang werden keine konkreten ‚Geschäftsmodelle‘ von Einrichtungen oder für Angebote deutlich (vgl. hierzu auch Kap. 3.4). Demzufolge legt die durchgeführte Dokumenten- und Inhaltsanalyse nahe, dass innerhalb einer Branche ebenso wie innerhalb einer Organisation differente ‚Geschäftsmodelle‘ existieren können. Damit geht insbesondere für Organisationen mit Organisationseinheiten für verschiedene Handlungs- bzw. Geschäftsfelder die Herausforderung einher, verschiedene ‚Geschäftsmodelle‘ für einzelne Organisationseinheiten bzw. Angebote zu integrieren (vgl. Kap. 2.3).

Insbesondere für das Management von und in Weiterbildungseinrichtungen offeriert die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen dieser Studie einen Beitrag: ‚Geschäftsmodelle‘ unterstützen Entscheidungen, indem diese die Geschäftstätigkeiten analysieren, planen und kommunizieren (vgl. Kap. 2.3). Dies geschieht auf der Grundlage der vorliegenden Elemente und Perspektiven.

Dimensionen und Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘

Auf Grundlage der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse ist weiterhin zu konstatieren, dass jeder universelle ‚Geschäftsmodellansatz‘ die Geschäftstätigkeit von und in Organisationen aufgrund der jeweils vorliegenden Elemente differenzierter beschreibt als der Ansatz von Knust (2006).

In diesem Zusammenhang entsteht im Rahmen einer Gesamtschau ein Tableau mit 20 Elementen von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Tab. 3). Im Kontext der vorliegenden Analyse lassen sich diese Elemente in vier Dimensionen gruppieren und in diesem Zusammenhang erziehungswissenschaftlich interpretieren. Diese ausgewählten Dimensionen und Elemente liegen im Kontext dieser Studie der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen zugrunde. Daraufhin beschreiben ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen perspektiven- und zeitpunktabhängig die Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen in vereinfachter Art und Weise. Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ wird demzufolge die Funktionslogik bzw. Funktionsweise von Weiterbildungseinrichtungen visualisiert, um die Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen bspw. zu kommunizieren, zu planen oder zu analysieren (vgl. Kap. 2.3, 2.4.2).

Diese Erkenntnisse lassen sich im Rahmen der vorliegenden Studie innerhalb der avisierten Gruppendiskussionen mit Akteurinnen und Akteuren innerhalb des Felds diskutieren. In dem Zusammenhang umfassen ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die nachfolgenden Dimensionen und Elemente. Diese werden nachfolgend erläutert und auf Nachfrage ebenso im Rahmen der Gruppendiskussionen (vgl. hierzu auch Kap. 5.3.3, 7.1.10).

‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen umfassen – vor dem Hintergrund dieser Studie – die nachfolgenden vier Dimensionen und 20 Elemente (vgl. Abb. 13):

1. *Strategie und Entwicklung,*
2. *Leistungserstellung,*
3. *Finanzierung,*
4. *Organisationsstruktur und Organisationskultur.*

Innerhalb dieser Dimensionen sind verschiedene Elemente gruppiert, die miteinander interagieren. Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ entsteht im Rahmen dieser Studie durch die einrichtungsspezifische (Neu-)Konfiguration dieser Elemente ein ‚Bild‘ von der *Geschäftstätigkeit* von und in Weiterbildungseinrichtungen. Im Folgenden werden diese Dimensionen und Elemente erläutert.

Innerhalb der ersten Dimension: *Strategie und Entwicklung* sortieren sich vier Elemente ein, die auf der Grundlage von Strategien (bzw. strategischen Orientierungen) ausschnittsweise die Geschäftstätigkeit von und in Weiterbildungseinrichtungen darstellen. In dieser Dimension geht es insbesondere um die Implikationen der strategischen (Neu-)Positionierung für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ einer Weiterbildungseinrichtung. Insofern folgen diese Elemente:

1. *Strategische Orientierungen für die strategische Positionierung* einer Weiterbildungseinrichtung am Bildungsmarkt (vgl. z. B. Becker et al. 2012; Behrmann 2006),
2. *Mission sowie Vision* einer Weiterbildungseinrichtung im Sinne eines einrichtungsspezifischen Bildungsauftrags (vgl. z. B. Schallmo 2013; Behrmann 2006),
3. *Entwicklungsrelevante Orientierungen für die Entwicklung* von ‚Geschäftsmodellen‘ einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Bieger & Reinhold 2011; Behrmann 2006),
4. *Kennzahlen* für die Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. z. B. Schallmo 2013).

Innerhalb der zweiten Dimension: *Leistungserstellung* gruppieren sich acht Elemente, die ebenfalls auf der Grundlage von Strategien (bzw. strategischen Orientierungen) die Geschäftstätigkeit von und in Weiterbildungseinrichtungen ausschnittsweise darstellen. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um die Art und Weise der Leistungserstellung, d. h. der Realisierung von Weiterbildungsangeboten. Demzufolge gruppieren sich in dieser Dimension die nachfolgenden Elemente:

1. *Zielgruppenspezifische Nutzenversprechungen* einer Weiterbildungseinrichtung vor allem gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Kooperationspartnerinnen und -partnern sowie den Organisationsmitgliedern (vgl. z. B. Schallmo 2013; Behrmann 2006),
2. *Zielgruppen* (anstelle von Kundinnen und Kunden) einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006),
3. *Teilnehmerinnen und Teilnehmer* (anstelle von Kundinnen und Kunden) der Angebote einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006),
4. *Zielgruppenspezifische (Weiterbildungs-)Angebote* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Bieger & Reinhold 2011; Behrmann 2006)
5. *Ressourcenbeschaffung für die Leistungserstellung* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Wirtz 2013; Behrmann 2006),
6. *Ressourcen für die Leistungserstellung* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006),
7. *Aktivitäten für die Leistungserstellung* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006),
8. *Kooperationspartnerinnen und -partner und Netzwerke* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Wirtz 2013; Behrmann 2006).

Innerhalb der dritten Dimension: *Finanzierung* gruppieren sich vier Elemente. Diese stellen ebenfalls einen Ausschnitt der Geschäftstätigkeit von und in Weiterbildungseinrichtungen dar, insbesondere im Hinblick auf die Einnahmen und Kosten der Betriebsführung. Diese Dimension umfasst die folgenden Elemente:

1. *Finanzierungsformen für das betriebsnotwendige Fremd- und Eigenkapital* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Wirtz 2013; Behrmann 2006),
2. *Verteilung der generierten Einnahmen* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Bieger & Reinhold 2011; Behrmann 2006),
3. *Quellen und Formen für die Generierung von Einnahmen bzw. Umsätzen* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006),
4. *Kosten der Geschäftstätigkeit* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011; Behrmann 2006).

Innerhalb der vierten Dimension: *Organisationsstruktur und Organisationskultur* sortieren sich vier Elemente ein. Diese Elemente stellen die Geschäftstätigkeit von und in Weiterbildungseinrichtungen ausschnittsweise dar, insbesondere im Hinblick auf die gewählte Organisationsstruktur und gelebte Organisationskultur. Die Konfiguration dieser ‚Geschäftsmodellelemente‘ geschieht ebenfalls auf der Grundlage von Strategien (bzw. strategischen Orientierungen). Es geht um diese vier Elemente:

1. *Aufbau- und Ablauforganisation* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Becker et al. 2012; Behrmann 2006),
2. *Teams und Werte* von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. z. B. Stähler 2017; Behrmann 2006),
3. *Geschäftsbeziehungen* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. z. B. Zolnowski & Böhmman 2013; Behrmann 2006),
4. *Kommunikations- und Vertriebskanäle* von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. z. B. Schallmo 2013; Behrmann 2006).

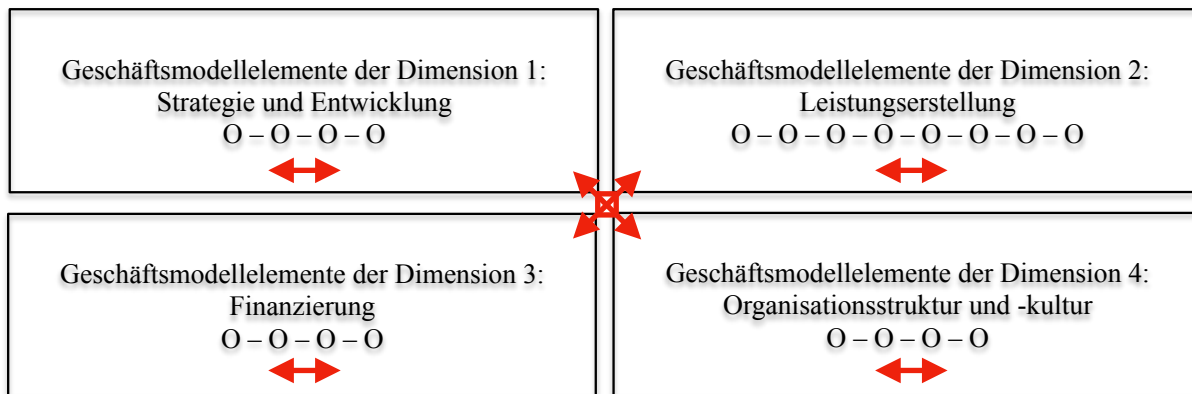


Abb. 13: Dimensionen und Elemente von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen (Quelle: eigene Erstellung).

Phasen für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Im Folgenden werden fünf Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen überblicksartig skizziert. Die nachfolgende Abbildung 14 zeigt diese Phasen.

Auf der Grundlage der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse ist darüber hinaus festzustellen, dass sich die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen in verschiedenen Phasen vollzieht. In diesem Zusammenhang sind fünf idealtypische Phasen zu erkennen. Insofern ist die gewählte Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ – im Sinne von Lebenszyklen – im Verlauf der Zeit veränderbar (vgl. Wirtz 2013, S. 231 ff.; zu Knyphausen-Aufseß & Zollenkop 2011, S. 122-125). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie führt die ‚reflexive Entwicklung‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – im Sinne einer zyklischen Entwicklung – zu einem Übergang der fünften zur ersten Phase. In diesem Zusammenhang liegt eine organisationspolitische Entscheidungsmöglichkeit darin, im aktuellen ‚Geschäftsmodell‘ zu bleiben oder in ein neues ‚Geschäftsmodell‘ überzugehen.

Die erste Phase: *Mobilisierung des Teams* beschreibt die Zusammenstellung eines Projektteams innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung für die Entwicklung von Ideen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. Innerhalb dieser Phase liegt ein Ziel insbesondere darin, ein gemeinsames Verständnis von ‚Geschäftsmodellen‘ für die jeweilige Einrichtung zu entwickeln (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011, S. 128-193 und 248-255). In diesem Zusammenhang sind zwei Ausgangspunkte innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen zu unterscheiden:

1. Die ausgewählte Weiterbildungseinrichtung agiert bereits auf der Grundlage eines expliziten ‚Geschäftsmodells‘ und möchte dieses im Folgenden neu konfigurieren oder
2. Die ausgewählte Weiterbildungseinrichtung agiert bislang auf der Grundlage eines impliziten ‚Geschäftsmodells‘ und möchte dieses erst einmal für die Konfiguration eines expliziten ‚Geschäftsmodells‘ reflektieren.

Die zweite Phase: *Ideenfindung im Team* beschreibt – für die erstmalige Konfiguration – die Analyse des vorhandenen impliziten ‚Geschäftsmodells‘, dessen Stärken und Schwächen sowie die Sammlung von Ideen für die Konfiguration eines expliziten einrichtungsbezogenen ‚Geschäftsmodells‘ unter Verwendung von Kreativitätstechniken, wie z. B. dem Visual Thinking. Die zweite Phase beschreibt ferner – für die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ – die Analyse der Stärken und Schwächen des vorhandenen expliziten ‚Geschäftsmodells‘ sowie die Sammlung von Veränderungsvorschlägen. Anregungen hierfür offerieren z. B. ‚Geschäftsmodellmuster‘ oder branchenspezifische ‚Geschäftsmodelle‘. In dieser Phase liegt ein Ziel darin, vorhandene Ideen für einen Prototypen zu diskutieren (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011, S. 256 ff. und 128-243; vgl. hierzu auch Kap. 2.3).

Die dritte Phase: *Konfiguration von Geschäftsmodellprototypen* beschreibt die Ausformulierung von verschiedenen Prototypen für das zukünftige ‚Geschäftsmodell‘ einer Organisation auf der Grundlage der Ideensammlung. Ein Ziel dieser Phase liegt darin, den vielversprechendsten Prototypen für einen Test auszuwählen (vgl. z. B. Schallmo 2013, S. 145-150 und 180-229).

Die vierte Phase: *Implementierung eines Geschäftsmodellprototypen* umfasst die Überführung und Erprobung eines Prototypen in den Alltag. Im Rahmen dieser Phase liegt ein Ziel insbesondere darin, die Konfiguration der Elemente und deren Verknüpfungen zu konkretisieren und im Anschluss daran die erforderlichen Geschäftstätigkeiten für die Umsetzung des Prototypen auszuwählen und daraufhin zu realisieren (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011, S. 260 f. und 128-243).

Die fünfte Phase: *Harmonisierung bzw. Veränderung von ‚Geschäftsmodellen‘* umschließt demzufolge die Anpassung eines im Tagesgeschäft getesteten Prototypen, also des nun vorliegenden ‚Geschäftsmodells‘. Weiterhin umfasst diese Phase die Überwachung bzw. das Monitoring der Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ durch Geschäftsprozesse und Geschäftstätigkeiten im Tagesgeschäft anhand von Controlling-Kennzahlen, wie z. B. den Umsätzen und Kosten. Innerhalb dieser Phase liegt ein Ziel darin, die Umsetzung des Prototypen im Alltag zu harmonisieren. Dies geschieht durch Anpassungen der ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ und durch Anpassungen der erforderlichen Geschäftsprozesse und Geschäftstätigkeiten im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. z. B. Osterwalder & Pigneur 2011, S. 262 f. und 128-243; vgl. hierzu auch Kap. 4.3-4.4). In diesem Zusammenhang liegt eine weitere Aufgabe darin, Anpassungen im Sinne der Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ einzuleiten, um die Tragfähigkeit eines ‚Geschäftsmodells‘ für die Zukunft sicherzustellen. Damit geht die Sicherung der Wettbewerbsvorteile einer Weiterbildungseinrichtung einher, d. h. die Sicherung des Fortbestands am Bildungsmarkt. Für die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ ist der Übergang zur ersten Phasen im Rahmen eines Veränderungsprozesses erforderlich – dies erfolgt im Rahmen der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen (vgl. hierzu auch Kap. 4.3-4.4). Demnach liegt eine weitere Aufgabe darin, differente ‚Geschäftsmodelle‘ von und in Weiterbildungseinrichtungen für mehrere Geschäftsfelder zu harmonisieren oder zu trennen (vgl. Zollenkop 2011, S. 205-209).

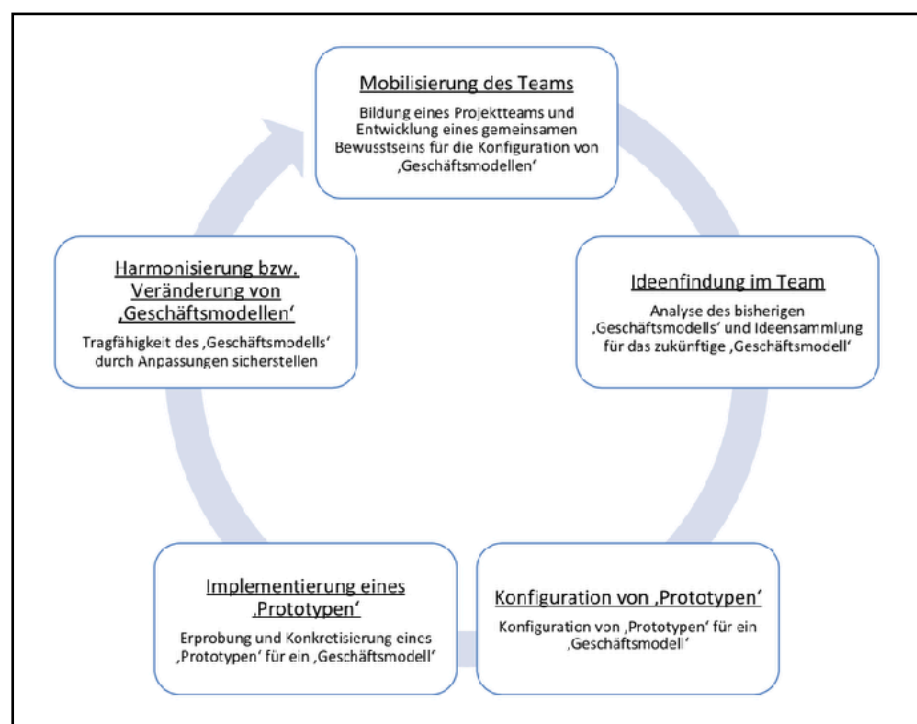


Abb. 14: Phasen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ (Quelle: eigene Erstellung).

Akteurinnen und Akteure für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Weiterhin ist auf Grundlage der durchgeführten Dokumenten- und Inhaltsanalyse zu bekräftigen, dass sich verschiedene Akteurinnen und Akteure mit ihren Perspektiven in die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen einbringen (vgl. hierzu auch Tab. 3).

In diesem Zusammenhang ist zwischen organisationsinternen und -externen Perspektiven zu unterscheiden. Innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen bringt sich in diesen Konfigurationsprozess – im Sinne des Managements – das Leitungspersonal mit dessen Perspektive ein (Einrichtungsleitung, Bereichsleitung, ...) ebenso wie die operativ ausführenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Darüber hinaus sind die Perspektiven der Kooperationspartnerinnen und -partner ebenso wie die Perspektiven der Kundinnen und Kunden für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ konstitutiv, insbesondere im Hinblick auf die Leistungserstellung, d. h. die Bereitstellung und Durchführung von Weiterbildung. Insofern sind die nachfolgenden Aufgaben im Anschluss an die bisherigen Ausführungen festzuhalten:

- ▶ Das Top Management (Einrichtungsleitung) trägt insbesondere die Gesamtverantwortung für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. In diesem Zusammenhang sind zunächst Strategien bzw. strategische Orientierungen für den Konfigurationsprozess bereitzustellen. Darüber hinaus ist das Top Management für die Konfiguration ausgewählter Elemente verantwortlich, wie z. B. für die Sicherstellung der Finanzierung (vgl. Kap. 2.4.4),
- ▶ Weiterhin ist das Middle und Lower Management (Bereichsleitung, Abteilungsleitung, ...) an der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ beteiligt und z. B. innerhalb des Konfigurationsprozesses für die Umsetzung der strategischen Orientierungen verantwortlich, indem diese die erforderlichen Geschäftsprozesse und Geschäftstätigkeiten identifizieren. Weiterhin sind diese Akteurinnen und Akteure mit der Konfiguration ausgewählter Elemente beschäftigt, wie z. B. der Beschaffung von Ressourcen für die Leistungserstellung (vgl. Kap. 2.4.4),
- ▶ Die operativ ausführenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind vor allem für die Formulierung der Kundinnen- und Kundengruppen, d. h. der Zielgruppen und für die Leistungserstellung einer Weiterbildungseinrichtung verantwortlich (vgl. Kap. 2.4.4),
- ▶ Darüber hinaus sind die operativ tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Weiterbildungseinrichtung ebenso wie die Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Kundinnen und Kunden (d. h. die potentiellen und tatsächlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer) für die Konfiguration der Kommunikations- und Vertriebskanäle sowie der Geschäftsbeziehungen verantwortlich. Bspw. sind diese drei Personengruppen ferner an der Konfiguration der Leistungserstellung kooperativ beteiligt (vgl. Kap. 2.4.4).

2.5 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – erstes Zwischenfazit dieser Studie

Die nachfolgenden Ausführungen fassen – im Sinne eines Zwischenfazits – die bisherigen Ergebnisse zusammen. Demzufolge sind fünf Aspekte für den weiteren Verlauf dieser Arbeit hervorzuheben.

1. Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ist erklärungsbedürftig

Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen ist festzuhalten, dass innerhalb der gesichteten erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachliteratur unterschiedliche ‚Geschäftsmodellansätze‘ vorliegen. Diese Managementansätze differieren bspw. hinsichtlich der zugrunde liegenden Verständnisse, weil die Autorinnen und Autoren dieser Ansätze verschiedene Sichtweisen in eine Diskussion einbringen.

Daher ist für den weiteren Verlauf dieser Arbeit mitzunehmen, dass die begriffliche Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung erklärungsbedürftig ist, wengleich für dieses Feld ausgewählte Beiträge vorliegen (vgl. Kap. 3.4).

2. Weiterbildungseinrichtungen agieren auf der Grundlage eines ‚Geschäftsmodells‘

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der kontroversen These von Reinhold, Reuter & Bieger (2011, S. 73 f.) sowie Möller, Dress & Schläfke (2011, S. 213), dass *jede* Organisation auf der Grundlage eines *expliziten oder impliziten ‚Geschäftsmodells‘* agiert. In diesem Zusammenhang bedeutet die explizite Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘, dass für die Geschäftstätigkeiten einer Organisation ein ‚Geschäftsmodell‘ unter Verwendung eines ‚Geschäftsmodellansatzes‘ *explizit* konfiguriert wurde und von dieser Organisation und den Organisationsmitgliedern zurzeit umgesetzt wird. Bspw. liegt dessen Sinngehalt ausgewählten Artefakten organisationalen und individuellen Handelns zugrunde, wie z. B. konkreten Geschäftstätigkeiten oder Geschäftsberichten (vgl. Reinhold, Reuter & Bieger 2011, S. 74). Demgegenüber liegt im Rahmen der vorliegenden Studie eine *implizite* Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen vor, wenn z. B. Managerinnen und Manager über die Gestaltung von Geschäftstätigkeiten innerhalb einer ausgewählten Organisationen reden, ohne in diesem Zusammenhang den ‚Geschäftsmodell‘-Begriff explizit zu verwenden. Infolgedessen agiert diese Organisation im Rahmen der vorliegenden Studie auf der Grundlage eines impliziten ‚Geschäftsmodells‘ (vgl. ebd.).

Demzufolge resultieren implizite ‚Geschäftsmodelle‘ von Organisationen aus den jeweiligen mentalen Modellen der Organisationsmitglieder hinsichtlich der Geschäftstätigkeiten von und in Organisationen sowie den innerhalb einer Organisation implizit geteilten mentalen ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Möller, Dress & Schläfke 2011, S. 73-83; Schreyögg & Geiger 2015, S. 396-399). Mit impliziten mentalen ‚Geschäftsmodellen‘ sind im Kontext der vorliegenden Analyse im kognitionspsychologischen Sinne Abbildungen von Strukturen und Prozessen im Arbeitsgedächtnis gemeint, die kognitive Prozesse des Verstehens und der Problemlösung vor dem ‚geistigen Auge‘ befördern und demzufolge in beruflichen Handlungssituationen handlungsorientierend wirken (vgl. Moser 2003, S. 184-188). Insofern ist mit einem impliziten mentalen ‚Geschäftsmodell‘ – im Rahmen der vorliegenden Studie – eine mentale Abbildung, d. h. eine Vorstellung hinsichtlich der Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen gemeint und in diesem Zusammenhang ebenfalls hinsichtlich der eigenen Aktivitäten. Dies meint im Kontext der vorliegenden Studie das, was Schäffter (2001, S. 114-125) bzw. Küchler und Schäffter (1997, S. 60-64) mit dem Kontextwissen und Relationsbewusstsein bezeichnen. Im Folgenden liegt der Fokus auf der expliziten Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf der Grundlage von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ (vgl. z. B. Wirtz 2013).

3. ‚Geschäftsmodelle‘ visualisieren die Leistungs- und Ertragerstellung

Für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ist im Rahmen der vorliegenden Studie die Verwendung eines ‚Geschäftsmodellansatzes‘ erforderlich. In diesem Zusammenhang fällt erst innerhalb des durchgeführten Vergleichs auf, dass die ausgewählten aktuellen universellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Organisationen differenzierter beschreiben als der einzige bislang vorliegende partielle ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Kunst (2006) für Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 2.4, vgl. hierzu auch Kap. 3.4).

Darüber hinaus ist für den weiteren Verlauf dieser Arbeit mitzunehmen, dass ‚Geschäftsmodelle‘ in vereinfachter Art und Weise die Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen zeigen. Dies geschieht auf der Grundlage der berücksichtigten Elemente sowie deren Verknüpfungen aus der Perspektive der Konstrukteurinnen und Konstrukteure. Insofern beziehen sich ‚Geschäftsmodelle‘ auf die gegenwärtige oder zukünftige Geschäftstätigkeit von und in Weiterbildungseinrichtungen. Diese Modelle eignen sich demzufolge für die *abstrahierte Visualisierung der Geschäftstätigkeiten einer Weiterbildungseinrichtung*. ‚Geschäftsmodelle‘ weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, wie eine Weiterbildungseinrichtung ihre Leistungen bzw. Angebote realisiert und hierdurch Einnahmen bzw. Umsätze erzielt (vgl. Maaß 2008, S. 29 f. und 146 ff.; Bieger & Reinhold 2011, S. 14 ff.; Wirtz 2013, S. 7-12; Burkhart et al. 2011, S. 7 f.; vgl. hierzu auch Kap. 2.4.5). Demzufolge wird die (Neu-)Konfi-

guration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen – im Rahmen der vorliegenden Studie – als eine Managementaufgabe betrachtet. Demnach steht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext des strategischen (Bildungs-)Managements im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen (vgl. hierzu auch Kap. 4.4.5).

4. Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ klingt vielversprechend

Ferner ist mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse festzustellen, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen des strategischen Managements vielversprechend klingt.

Demzufolge ist für den weiteren Verlauf dieser Arbeit festzuhalten, dass die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ dazu beiträgt, Wettbewerbsvorteile am Bildungsmarkt zu sichern und demgemäß den Fortbestand einer Weiterbildungseinrichtung gewährleistet. Demnach bietet sich die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge des ‚Managens‘ bspw. an, um Geschäftstätigkeiten zu analysieren, zu planen oder zu kommunizieren (vgl. Kap. 2.3).

Gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie ist darüber hinaus für den weiteren Verlauf dieser Arbeit mitzunehmen, dass ‚Geschäftsmodelle‘ darüber Auskunft geben, wie Weiterbildungseinrichtungen ihre gesellschaftliche Legitimität und Ressourcen beschaffen (vgl. Kap. 1.2, 2.4.5). Indem Weiterbildungseinrichtungen mit ihren Leistungen bzw. Angeboten gesellschaftliche und individuelle Erwartungen *tatsächlich* bedienen und nicht nur offerieren, generieren diese Einrichtungen ihre Legitimität und Ressourcen. Jedoch wird dies letztlich nur mit einem Blick auf konkrete ‚Geschäftsmodelle‘ deutlich.

5. ‚Geschäftsmodellansätze‘ für Weiterbildungseinrichtungen fehlen

Im Sinne der Erschließung des Gegenstands dieser Studie erläutern die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels ausgewählte Ansätze für die *Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘* für Organisationen. Dies erfolgte im Wesentlichen ohne Bezugnahme auf die Bildungsbranche. Lediglich der ‚Geschäftsmodellansatz‘ von Knust (2006) offeriert – *im Sinne der Einbettung des Gegenstands im Feld dieser Studie* – Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (vgl. hierzu auch Kap. 3.4).

Demzufolge ist für die nachfolgenden Ausführungen dieser Arbeit mitzunehmen, dass für (öffentliche) Hochschulen bzw. für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen keine aktuellen partiellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ vorliegen. Jedoch versprechen diese Managementansätze einen eigenen Beitrag. Im Rahmen der vorliegenden Studie trägt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ dazu bei, pädagogische und wirtschaftliche Anforderungen an die Bildungsarbeit in eine Balance zu bringen (vgl. hierzu auch Kap. 4.3-4.4). Jedoch verbleiben die Orientierungen von ‚Geschäftsmodellen‘ für konkrete Handlungen wagen.

3 Wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld von und in Hochschulen in Deutschland – Feld dieser Studie

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels dieser Arbeit steht die *wissenschaftliche Weiterbildung* als ein ausgewähltes Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird dieses Feld als Forschungsfeld verwendet (vgl. Kap. 1.2, 5.2).

In Deutschland ist die institutionelle Hochschul- und Weiterbildungslandschaft im Zuge der Expansion und Differenzierung des Hochschul- und Weiterbildungsbereichs plural. Am Bildungsmarkt agieren infolgedessen verschiedene Weiterbildungsanbieterinnen und -anbieter sowie Nachfrager. Demzufolge stehen im Fokus der nachfolgenden Ausführungen insbesondere öffentliche Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen und als Trägerinnen von entsprechenden Weiterbildungseinrichtungen für die Realisierung dieser Angebote (vgl. Tippelt & Lindemann 2018, S. 524 f.; Wolter 2005, S. 95-98; vgl. hierzu auch Jütte & Bade-Becker 2018; Schäfter 2017; Wolter 2017, 2011; Kap. 3.1).

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist die (Selbst-)Beschreibung von Hochschulen als pädagogische Organisationen und in diesem Zusammenhang als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung nicht selbstverständlich (vgl. Kap. 4.3). Dementsprechend konstatiert bspw. Schäfer (2012, S. 190):

„Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Geschichte der wiederholten Versuche, bei den Hochschulen Einsicht in die Notwendigkeit zu wecken, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation zu leisten.“

In diesem Zusammenhang stellt z. B. Faulstich (2011, S. 67) pointiert fest: Die „wissenschaftliche Weiterbildung steckt in Schwierigkeiten, seit es sie gibt“. Dies wird mit einem Blick auf den bisherigen Institutionalisierungsprozess von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer ausgewählten Hochschulaufgabe deutlich. Im Zuge dessen veränderten sich bspw. in vielen Hochschulen die *Haltungen* gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung „von der Ablehnung über die Duldung, die Akzeptanz bis hin zur Unterstützung und Förderung“ (Wolter & Schäfer 2018, S. 22). In dieser Studie variierten bzw. variieren demzufolge „die strategischen Orientierungen der Hochschulen und ihrer Angehörigen gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (ebd., S. 6; vgl. hierzu auch Schäfer 2012).

Viele Hochschulen *entdecken* heutzutage die wissenschaftliche Weiterbildung als ein eigenes Handlungs- bzw. Geschäftsfeld und versuchen sich in diesem Feld strategisch zu positionieren. Dies heben z. B. Wolter & Schäfer (2018, S. 17) hervor:

„Vielfach scheinen bei den [Akteurinnen und] Akteuren an den Hochschulen Unklarheiten über die strategischen Erwartungen und Ziele, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden werden, zu bestehen – und darüber, ob die Weiterbildung die ihr zugeschriebenen Erwartungen überhaupt erfüllen kann. Diese Unsicherheiten erklären, warum einige Hochschulen die Weiterbildung massiv ausbauen, andere sich schon wieder zurückziehen, wiederum andere die Weiterbildung aus der Hochschule ausgliedern oder sie im Gegenteil zum integralen Handlungsfeld des akademischen Hochschulauftrags machen (wollen).“

Darüber hinaus begreifen sich einige der privaten Hochschulen sogar „explizit als Weiterbildungshochschulen“ (ebd.) und setzen auf der Grundlage ihrer strategischen Positionierung am Markt erfolgversprechende ‚Geschäftsmodelle‘ um (vgl. hierzu auch Hanft & Ziling 2011; Kap. 3.2, 3.4).

Im Folgenden wird zunächst ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung erläutert (vgl. Kap. 3.1). Im Anschluss ordnet dieses Kapitel die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von Hochschulen ein (vgl. Kap. 3.2). Es folgt ein Überblick über ihren Stellenwert als Hochschulaufgabe und ebenso über die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 3.3, 3.4).

3.1 Ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung

Die folgenden Ausführungen erläutern zunächst ein ausgewähltes Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie werden im Anschluss überblicksartig einige Organisationsformen sowie Funktionen von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen skizziert.

Im Rahmen des Felds dieser Studie kursieren unterschiedliche Verständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung, weil die Autorinnen und Autoren verschiedene Perspektiven in wissenschaftliche ebenso wie in politische oder in wirtschaftliche Diskussionen einbringen (vgl. z. B. Wolter & Schäfer 2018, S. 4 ff.; Bloch 2006, S. 7 ff.; Hochschulrektorenkonferenz 2008; Wissenschaftsrat 2019, 1997). Für diese Studie bietet sich das relativ breite Verständnis der Kultusministerkonferenz (2001) an, zumal dieses Verständnis auch von anderen Akteurinnen und Akteuren innerhalb des hier vorliegenden Felds geteilt wird, wie z. B. von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2005) oder vom Wissenschaftsrat (2019)¹⁴. Demnach konstatiert die Kultusministerkonferenz (2001, S. 2 f.) im Kontext der vorliegenden Studie:

„Wissenschaftliche Weiterbildung ist 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 didaktische Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“

Auf der Grundlage des o. g. Verständnisses kommen verschiedene Anbieterinnen und Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung in Betracht, wie z. B. Hochschulen, Volkshochschulen oder Hochschullehrende an Volkshochschulen bzw. in Unternehmen. Im Rahmen der vorliegenden Studie steht jedoch das *institutionelle Engagement von Hochschulen in Deutschland* im Mittelpunkt, insbesondere von *öffentlichen Hochschulen* (vgl. Wolter & Schäfer 2018, S. 6; Schäfer 2012, S. 185 ff.; Kap. 3.2)¹⁵.

Institutionalisierungs- bzw. Organisationsformen

Innerhalb des Felds dieser Studie wird die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen unterschiedlich organisiert¹⁶. Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, d. h. für die Bereitstellung und Durchführung dieser Bildungsdienstleistungen bzw. Lernarrangements wählen Hochschulen verschiedene Institutionalisierungs- bzw. Organisationsformen. Mittlerweile hält ein Großteil der Hochschulen in Deutschland für die Bereitstellung dieser Weiterbildungsangebote eigens eingerichtete Stellen bzw. Organisationseinheiten innerhalb ihrer eigenen Organisationsstruktur bereit, wie z. B. eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, ein wissenschaftliches Zentrum oder eine Betriebseinheit bzw. eine Abteilung innerhalb der eigenen Hochschulverwaltung. Für die Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung gibt es darüber hinaus ebenso dezentrale Stellen innerhalb von Hochschulen, wie z. B. als ein Teil einer Fakultät bzw. eines Fachbereichs (vgl. DGWF 2015, S. 3-7; Hanft & Knust 2008, S. 34 ff.; Faulstich et al. 2007, S. 108 f.).

¹⁴ Im Rahmen der vorliegenden Studie bleibt die Frage offen, welches Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung die einzelnen Hochschulen in Deutschland bzw. die Hochschulangehörigen vertreten. Dies liegt teilweise an den verschiedenen und diffusen rechtlichen Rahmenbedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung, wie z. B. an den Hochschulgesetzen der Bundesländer (vgl. Wissenschaftsrat 2019, S. 98-126; vgl. hierzu auch Bade-Becker 2017; Jütte & Bade-Becker 2018).

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass sich die institutionellen Perspektiven von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen von den individuellen Perspektiven der Nachfrager auf wissenschaftliche *Aus- oder Weiterbildung* unterscheiden können (vgl. Kaßbaum 2017, S. 199; Wolter 2009, S. 29 f.; Wolter & Schäfer 2018, S. 5).

¹⁶ Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen öffentliche Hochschule als Trägerinnen von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Kap. 3.2). Gemeint sind hiermit alle Einrichtungen innerhalb dieses Felds, die, *wenngleich verschiedenen bezeichnet*, dazu beitragen, um *wissenschaftliche Weiterbildung* gemäß den Hochschulgesetzen *an* und teilweise *in* Hochschulen zu realisieren (vgl. Kondrukjak 2018, S. 4; Schäffter 2017, S. 223 f.).

Darüber hinaus haben ausgewählte (öffentliche) Hochschulen ihre Weiterbildungseinrichtungen als eigenständige privatrechtliche Einrichtungen ausgelagert bzw. ausgegründet, wie z. B. in der Rechtsform eines Vereins oder einer GmbH bzw. einer gGmbH (vgl. DGWF 2015, S. 8; Faulstich et al. 2007, S. 109)¹⁷.

Im Kontext der vorliegenden Studie *agieren* für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere *Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen als pädagogische Organisationen*, indem in diesem Zusammenhang *verschiedene Personen und Personengruppen innerhalb von Hochschulen kooperativ entscheiden und handeln*, wie z. B. Hochschulleitungen, Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen oder Hochschullehrende (vgl. Kondratjuk 2018, S. 2-7; Behrmann 2006, S. 103 f. und 126 ff.; Maier 2009, S. 47-54; Krücken & Rübken 2009, S. 340; vgl. hierzu auch DGWF 2015; Kap. 3.5, 4.3-4.5).

Hinsichtlich der Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen sind die Leiterinnen und Leiter dieser Weiterbildungseinrichtungen „üblicherweise der Hochschulleitung [gegenüber] rechenschaftspflichtig“ (Hanft & Knust 2008, S. 34; vgl. hierzu auch Kap. 3.2).

Funktionen

Im Rahmen der vorliegenden Studie erfüllt die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen drei Funktionen. Diese ausgewählten Funktionen konkretisieren die Funktionen von Bildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. Behrmann 2006, S. 126 ff.; Kap. 4.3.1):

1. Die wissenschaftliche Weiterbildung trägt gegenüber den Individuen und der Gesellschaft dazu bei, im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ insbesondere Fach- und Führungskräfte zu qualifizieren (mit und ohne allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung bzw. erstem Hochschulabschluss; vgl. Lehmann 2018, S. 10 f.; Hanft & Teichler 2007, S. 24-27; Faulstich et al. 2007, S. 100 ff.),
2. Vor dem Hintergrund der begrenzten öffentlichen Mittel für die Hochschulfinanzierung soll die wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin als ein ausgewähltes *Geschäftsfeld* von (öffentlichen) Hochschulen dazu beitragen zusätzliche Mittel für die Hochschule zu erschließen (vgl. Lehmann 2018, S. 10 f.),
3. Darüber hinaus leistet die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ und des ‚demographischen Wandels‘ einen Beitrag zur Sicherung des Hochschulstandorts (vgl. ebd., S. 11).

Zum Ausdruck kommt die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen durch verschiedenartige Angebotsstrukturen, wie z. B. durch weiterbildende (Master-)Studiengänge und (Zertifikats-)Studien sowie durch Seminare oder durch Vorträge (vgl. DGWF 2010, S. 2-7; Faulstich et al. 2007, S. 129-144; vgl. hierzu auch Kap. 3.2).

3.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Geschäftsfeld im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘

Im Fokus der folgenden Ausführungen liegt die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als einem ausgewählten *Handlungs- bzw. Geschäftsfeld* von und in Hochschulen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich (öffentliche) Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ in

¹⁷ Im Rahmen der vorliegenden Studie resultieren aus so einer Auslagerung von Weiterbildungseinrichtungen Entwicklungs- und -risiken. Für die Auslagerung aus einer öffentlichen Hochschule spricht z. B. ein „größerer Handlungsspielraum auf dem Weiterbildungsmarkt“ (DGWF 2015, S. 8). Demgegenüber steht die „Gefahr der zunehmenden Abkopplung“ von der Hochschule (ebd.). Daraufhin identifizieren sich die Hochschulen und die Hochschulangehörigen weniger mit dieser Hochschulaufgabe. In diesem Zusammenhang spricht sich z. B. der Wissenschaftsrat (2019, S. 65) für hochschulinterne Weiterbildungseinrichtungen aus. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein Teil des Bildungsauftrags von Hochschulen, so die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2015, S. 11).

diesem Geschäftsfeld strategisch positionieren. Gemäß der Auffassung von Hanft & Zilling (2011) sowie Hanft & Knust (2008, 2007a, 2007b) bleibt die Erschließung dieses Geschäftsfelds und infolgedessen die strategische Positionierung von vielen öffentlichen Hochschulen allerdings weitgehend aus.

Gemäß der Auffassung von Hanft & Knust (2007b, S. 83 ff.) sowie Hanft (2007, S. 47-50) sollten Hochschulen im Kontext des ‚lebenslangen Lernens‘ in unterschiedlichen Handlungs- bzw. Geschäftsfeldern agieren.

Unter *Geschäftsfeldern* verstehen Hanft & Knust (2008, S. 36) „möglichst homogene Teilsegmente eines Gesamtmarkts, die sich untereinander anhand von abnehmerbezogenen Merkmalen unterscheiden“. Diese Geschäftsfelder können für die wissenschaftliche Weiterbildung „anhand der *Funktion*, [...] der *Zielgruppe* [...] und der eingesetzten *Technologien*“ entstehen (ebd.). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie zeichnen sich die Geschäftsfelder von Hochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung durch die unterschiedliche Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien für die Realisierung von zielgruppenspezifischen Angeboten aus. Daher adressieren die Weiterbildungsangebote innerhalb der (Weiter-)Bildungsprogramme von Hochschulen bzw. von deren Weiterbildungseinrichtungen verschiedene Geschäftsfelder (vgl. Abb. 15).

Zu den Geschäftsfeldern von Hochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung zählen – gemäß der o. g. Merkmale Funktion, Zielgruppe und Technologie – z. B. *Degree- und Non-degree-Programme*. Nach Hanft (2007, S. 48 f.) umfassen Degree-Programme weiterbildende Studiengänge und Studien für individuelle oftmals berufstätige Nachfrager. Diese Angebote führen zu einem Abschluss, wie z. B. zu einem Bachelor- und Mastergrad. Darüber hinaus umfassen Non-degree-Programme weiterbildende Seminare, Lehrgänge, Workshops oder Vorträge etc. für individuelle oder organisationale Nachfrager. Diese Angebote führen nicht zu einem akademischen Abschluss. Zu diesen Programmen zählen z. B. betriebliche Weiterbildungsangebote mit und ohne E-Learning-Anteilen für Fach- und Führungskräfte in Unternehmen (vgl. ebd.; Hanft & Knust 2008, S. 36-39; Hanft & Knust 2007b, S. 80-85).

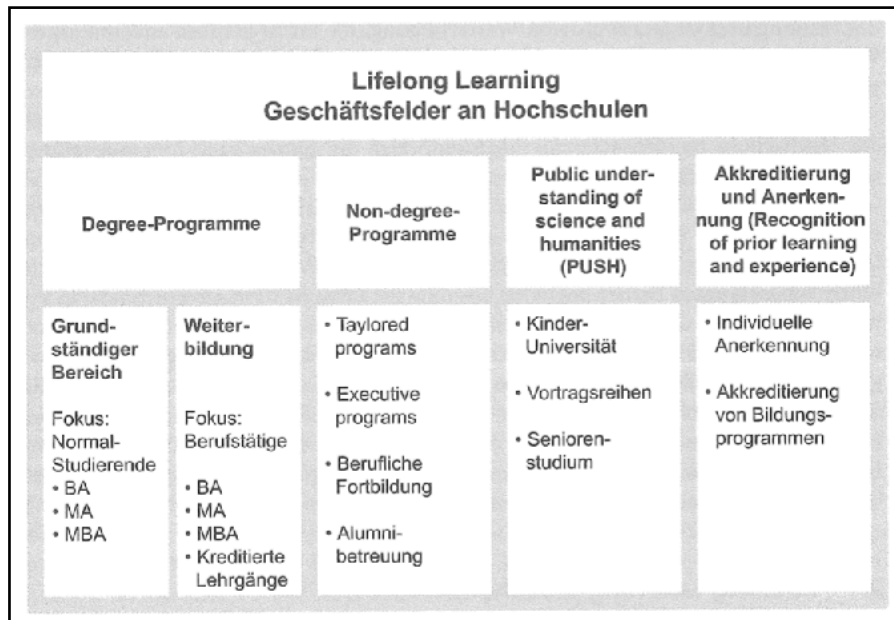


Abb. 15: Geschäftsfelder an Hochschulen im Kontext des ‚lebenslangen Lernens‘ (Quelle: aus Hanft 2007, S. 48)

Verwendung von Strategien und ‚Geschäftsmodellen‘

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie sollten Hochschulen gemäß der Auffassung von Hanft (2009, S. 24) ausgewählte *Strategien und ‚Geschäftsmodelle‘* verwenden, um sich ihre *Geschäftsfelder* zu erschließen, wie z. B. für die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. hierzu auch Hanft & Knust

2007a, S. 12 f.; Hanft 2012, S. 22-26; Wolter 2007a, S. 27 f.; Kap. 3.5). Hanft (2009, S. 24) hebt dies wie folgt hervor:

„Lifelong Learning erfordert ein klares Bekenntnis der Hochschulleitung zu diesem Aufgabenfeld und ein professionelles Management dieses Aufgabenbereichs. Grundlage ist eine hochschulweite oder auf einzelne Bereiche bezogene Strategie, die in unterschiedliche Geschäftsmodelle einmünden kann. Mögliche Geschäftsfelder sehen wir im Degree- und Non-degree-Bereich [...]. Von der Programmplanung über die Programmentwicklung bis hin zum Programmmanagement erfordert Weiterbildung professionelle Strukturen, die gegenwärtig nur an wenigen Hochschulen vorausgesetzt werden können.“

Jedoch ist in diesem Zusammenhang ebenfalls für öffentliche Hochschulen zu konstatieren, „dass eine systematische Erschließung von Geschäftsfeldern bislang unterbleibt“ (Hanft & Knust 2008, S. 37). Darüber hinaus adressieren Hochschulen mit ihren wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten vor allem berufstätige Akademikerinnen und Akademiker, bei denen oftmals „die Vermittlung in Präsenzform dominiert“ (ebd.; vgl. z. B. Hanft & Knust 2007a, S. 12 f.; Schmid, Thom & Görtz 2016, S. 48 f.; Faulstich et al. 2007, S. 128-144; Schaeper et al. 2006, S. II ff.; Fischer et al. 2018, S. 49-54).

Die Verantwortung für die Erschließung von Geschäftsfeldern und für die strategische Positionierung von Hochschulen innerhalb der Geschäftsfelder für die wissenschaftliche Weiterbildung liegt in der Regel bei der Hochschulleitung. Daraufhin ergeben sich für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung durch die eigenen Weiterbildungseinrichtungen bzw. durch die zuständigen Hochschulangehörigen verschiedene Handlungs- und Gestaltungsspielräume (vgl. Hanft & Knust 2007a, S. 8 und 12 f.; Kondratjuk 2018, S. 2; Kap. 3.1). Dies bekräftigen ebenfalls Herm et al. (2003, S. 22 f.):

„Immer wieder tritt das Muster hervor, dass Besonderheiten der jeweiligen Hochschule – etwa in den Angeboten, den vorhandenen Forschungsschwerpunkten oder in der regionalen Ausrichtung – mit personalen Faktoren des Hochschulmanagements zusammenwirken. Dazu gehört sowohl die Bereitschaft der Hochschulleitungen, eine offensive Weiterbildungspolitik zu betreiben und die Weiterbildungsaktivitäten der eigenen Hochschule auszubauen, als auch das Engagement und der politische Einfluss der für die Weiterbildung innerhalb der Hochschule zuständigen Stellen oder Personen. [...] Nicht in jedem Einzelfall schließt eine aktive ‚institutional policy‘ jedoch auch automatisch die Weiterbildung ein; sie ist aber gewiss eine förderliche, unterstützende Rahmenbedingung, um der Weiterbildung innerhalb der Aktivitäten der Hochschule ein besonderes Augenmerk zu verschaffen.“

Für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen bzw. für die Handlungen des zuständigen Personals sind überdies hochschulweise Strategien hilfreich, so Hanft (2007, S. 47 f.):

„Können Weiterbildner/innen ihre Geschäftsfelder auf eine hochschulweite Lifelong Learning-Strategie gründen, ist ihre Verankerung in den Kernbereichen von Forschung und Lehre eher wahrscheinlich, als wenn ihre Aktivitäten ausschließlich auf eigenen Initiativen und Strategien beruhen. Dies betrifft vor allem die [...] Entwicklung von Degree-Programmen und [...] Anerkennung von Kompetenzen.“

Demgegenüber steht im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch, dass die möglichen Geschäftsfelder für die wissenschaftliche Weiterbildung nur einen geringen Stellenwert für viele Hochschulleitungen haben. Dies wirkt sich vor allem auf die strategische Positionierung von öffentlichen Hochschulen aus, gemäß der nachfolgenden Auffassung von Hanft & Knust (2007b, S. 67; vgl. hierzu auch Kap. 3.3):

„Ein besonderes Problem bzgl. des Ausbaus und der Positionierung der Hochschulweiterbildung stellt [...] die Bereitstellung finanzieller Mittel durch die Hochschulhaushalte aber auch durch staatliche Förderungsmaßnahmen dar. [...] Auch wenn entsprechende Motivation und Ideen für neue Programme vorhanden sind, scheitert deren Realisierung oft an der fehlenden Anschubfinanzierung. In der strategischen Positionierung der Hochschule ist die Hochschulweiterbildung von untergeordneter Bedeutung.“

Innerhalb des Forschungsfelds dieser Studie agieren zurzeit 393 Hochschulen. Heutzutage offerieren viele von diesen Hochschulen verschiedenartige wissenschaftliche Weiterbildungsangebote. Allerdings

positionieren sich in diesem Handlungs- bzw. Geschäftsfeld insbesondere die privaten Hochschulen mit ihren ausgewählten Angeboten. Demnach befürwortet z. B. der Wissenschaftsrat (2019, S. 7) den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen in Deutschland (vgl. hierzu auch z. B. Hochschulrektorenkonferenz o. J.; Wissenschaftsrat 2019, S. 36 ff.; Wolter & Schäfer 2018, S. 13-17; Hanft & Zilling 2011, S. 92 f.; Stifterverband 2010, S. 18-26; Faulstich et al. 2007, S. 105-108). Die drei nachfolgenden Abschnitte gehen darauf ein (vgl. Kap. 3.2.1-3.2.3).

3.2.1 Öffentliche Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen

Im Rahmen der vorliegenden Studie zählen zu den institutionellen Weiterbildungsanbieterinnen vor allem *öffentliche* Hochschulen (vgl. Tippelt & Lindemann 2018, S. 524 f.; Wolter 2007a, S. 17-21).

Nach dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (o. J.) befinden sich 240 dieser 393 Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft. Hierzu zählen vor allem 103 (Fach-)Hochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften, wie z. B. die Hochschule für angewandte Wissenschaften München oder die Hochschule Koblenz. Weiterhin fallen hierunter 87 Universitäten, wie z. B. die Freie Universität Berlin. Darüber hinaus befinden sich unter diesen 240 öffentlichen Hochschulen in Deutschland 46 Kunst- und Musikhochschulen, wie z. B. die Universität der Künste in Berlin sowie vier Hochschulen eigenen Typs, wie z. B. die Duale Hochschule Baden-Württemberg (vgl. ebd.).

3.2.2 Private Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen

Weiterhin positionieren sich private Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung als Weiterbildungsanbieterinnen (vgl. Hanft & Zilling 2011, S. 92 f.; Stifterverband 2011, S. 12 ff.). Am Markt besetzen die privaten Hochschulen mit ihren Angeboten vor allem Nischenpositionen, „in denen die staatlichen Hochschulen keine ausreichenden Angebote machen“ (Stifterverband 2010, S. 82).

Von den 393 Hochschulen in Deutschland befinden sich zurzeit 114 Hochschulen in privater, staatlich-anerkannter Trägerschaft. Innerhalb des Hochschulbereichs fallen hierunter 89 (Fach-)Hochschulen, wie z. B. die DIPLOMA Hochschule in Bad Sooden-Allendorf oder die WHU - Otto Beisheim School of Management in Vallendar. Darüber hinaus zählen zu den privaten Hochschulen 21 Universitäten, wie z. B. die Zeppelin Universität in Friedrichshafen. Zu diesen 114 privaten Hochschulen gehören ferner drei Kunst- und Musikhochschulen, wie z. B. die Alanus Hochschule sowie eine Hochschule eigenen Typs, wie z. B. die MSH Medical School Hamburg (vgl. Hochschulrektorenkonferenz o. J.).

3.2.3 Kirchliche Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen

Der Vollständigkeit halber sind im Rahmen der vorliegenden Studie ebenfalls die *kirchlichen* Hochschulen bzw. Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft als Weiterbildungsanbieterinnen hervorzuheben.

Zurzeit befinden sich nach dem Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (o. J.) 39 der 393 eingetragenen Hochschulen in kirchlicher, staatlich anerkannter Trägerschaft. Hierzu zählen 18 (Fach-)Hochschulen, wie z. B. die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin oder die Evangelische Hochschule Dresden. Ferner befinden sich unter diesen 39 Hochschulen 13 Universitäten, wie z. B. die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Ferner fallen hierunter acht Kunst- und Musikhochschulen, wie z. B. die Evangelische Hochschule für Kirchenmusik in Halle an der Saale (vgl. ebd.).

3.3 Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen

Im Fokus dieses Abschnitts liegt der geringe institutionelle Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Hochschulaufgabe, wie insbesondere an öffentlichen Hochschulen in Deutschland. Gemäß der nachfolgenden Sichtweise von Wolter & Schäfer (2018, S. 23) zeichnet sich die wissenschaftliche Weiterbildung vor allem an öffentlichen Hochschulen durch einen geringen *institutionellen* Stellenwert aus. Dem folgt innerhalb von vielen Hochschulen ein geringer *individueller* Stellenwert, wie z. B. von Hochschulleitungen oder Hochschullehrenden.

„Die deutschen Hochschulen haben ihre gesellschaftliche Relevanz und Anerkennung bislang auf ihr Monopol zur Vergabe akademischer Abschlüsse gegründet. In dem Maße jedoch, in dem die Bedeutung eines Erstabschlusses durch die Notwendigkeit lebenslanger Lernprozesse relativiert wird und den öffentlichen Hochschulen überdies in Gestalt privater Institutionen gerade in der Weiterbildung eine mächtige Konkurrenz erwächst, steht die (öffentliche) Hochschule in der Gefahr, als gesellschaftliches Kompetenzzentrum an Bedeutung zu verlieren. Wenn die Hochschule ‚die wichtigste Institution‘ bleiben will, ‚die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent‘ gilt, dann wird sie diesen Anspruch in Zukunft auch in der Weiterbildung und durch ihre Öffnung einlösen müssen. Schließlich gehört lebenslanges Lernen zu den zentralen Rollenanforderungen akademischer Berufe.“ (Wolter & Schäfer 2018, S. 23)

Im Folgenden steht der geringe *institutionelle* Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer Aufgabe von und in Hochschulen im Mittelpunkt. Innerhalb des Felds wird der niedrige Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Hochschulaufgabe vielerorts problematisiert, wie z. B. von Schäfer (2012, S. 185) als „Nischendasein“ oder von Schäfter (2017, S. 221 f.) als ‚randständig‘. Insofern erläutern die nachfolgenden Abschnitte zunächst mögliche Gründe für den relativ geringen Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Kap. 3.3.1). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie folgen ebenfalls Orientierungen für die Aufwertung dieser Hochschulaufgabe (vgl. Kap. 3.3.2).

3.3.1 Probleme für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist der geringe institutionelle Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als einem ausgewählten Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von und in Hochschulen zu problematisieren. Hinsichtlich der Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen sprechen z. B. Jütte & Bade-Becker (2018, S. 821) von „zahlreichen Umsetzungsproblemen“.

In diesem Zusammenhang bezeichnen z. B. Herm et al. (2003, S. 10) die Positionierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen als „doppeltes Nischendasein“. Jüngere Beiträge benennen ebenfalls ihr „Schatten- oder Nischendasein“ (Wolter & Schäfer 2018, S. 3). Hiermit sind im Rahmen der vorliegenden Studie zwei Aspekte gemeint:

1. Innerhalb des Hochschulbereichs besteht zwischen den unterschiedlichen Hochschulaufgaben ein „Reputations- und Relevanzgefälle“ (ebd., S. 2). In diesem Zusammenhang haben Tätigkeiten für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung einen geringen Stellenwert. Demgegenüber unterstützt die Durchführung von Forschungsprojekten vielmehr die Reputation von (vielen) Hochschulen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Damit geht eine stärkere kulturelle Prägung von Berufsrollen und Karrierewegen an und in Hochschulen einher (vgl. ebd., S. 3; vgl. hierzu auch Herm et al. 2003, S. 10-13; Hanft 2009, S. 19-23; Schäfer 2012, S. 185 f.),
2. Innerhalb des Weiterbildungsbereich bzw. am nachfrageorientierten Weiterbildungsmarkt bedienen Hochschulen als eine unter vielen Weiterbildungsanbieterinnen und -anbietern (und ohnehin als eher angebotsorientierte Bildungseinrichtungen) nur einen kleinen Teil der Nachfrager (vgl. Herm et al. 2003, S. 9-13; Wolter 2007a, S. 15-26).

Als Ursachen für diese ‚doppelte Nischenposition‘ von wissenschaftlicher Weiterbildung wirken gemäß der Auffassung von Herm et al. (2003, S. 24 ff.) mehrere Faktoren zusammen, wie z. B. Traditionen und Selbstverständnisse von (Forschungs-)Universitäten, die hohe Autonomie von Hochschulen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die Expansion der Studiennachfrage innerhalb der grundständigen Lehre sowie die Weiterbildungspolitik von und in Hochschulen (vgl. hierzu auch Hanft 2009).

Ferner problematisiert Wilkesmann (2010, S. 29 ff.) im Rahmen der vorliegenden Studie die Position von wissenschaftlicher Weiterbildung als einem ausgewählten Bestandteil von Universitäten. Mit der Positionierung von wissenschaftlicher Weiterbildung gehen „vier Dilemmata“ einher (ebd., S. 31). Für diese Studie resultieren die Probleme aus dem „Oszillieren des Organisationstyps Universität und seines Teilbereichs wissenschaftliche Weiterbildung zwischen den beiden Polen Verein und Unternehmen“ (ebd.)¹⁸. Universitäten liegen nach Wilkesmann (ebd., S. 30) „irgendwo zwischen diesen beiden Polen“. Diese Dilemmata befinden sich auf einer organisationalen und motivationalen Abstraktionsebene:

- Das erste Dilemma: Die Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung als „Grenzstelle versus Außenstelle“ (ebd., S. 32). Ein Dilemma sieht Wilkesmann (ebd., S. 31 ff.) in den für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständigen Organisationsformen. Hochschulinterne zentrale oder dezentrale Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung sind als Grenzstelle am Rand zur Umwelt und nicht im Kern angesiedelt. Als Grenzstelle filtern und übersetzen hochschulinterne Organisationsformen die Informationen der Umwelt, diese sind jedoch für die Aktivitäten der Organisationen nachrangig (vgl. ebd.). Als Grenzstellen unterliegen die Organisationsformen den Weisungen der Hochschulleitung und verfügen „nur über eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit“ (Wolter & Schäfer 2018, S. 20). Hochschulexterne Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung sind demgegenüber als Außenstellen kein „Teil“ der Organisation mehr, d. h. keine Organisationseinheit von und in Universitäten (Wilkesmann 2010, S. 32). Von daher agieren die Weiterbildungseinrichtungen von Universitäten als ausgelagerte organisationale Außenstellen relativ eigenständig in der Umwelt von Hochschulen, wenngleich diese verschiedene Kooperationen mit den Universitäten eingehen, wie z. B. für die Durchführung von Prüfungen und Vergabe von Hochschulabschlüssen. Insofern besteht dieses Dilemma darin, „dass die wissenschaftliche Weiterbildung qua Gesetz die dritte Säule neben Forschung und Lehre sein soll, sie diese Funktion durch ihren Organisationsstatus aber (noch) nicht übernehmen kann“ (ebd., S. 31).
- Das zweite Dilemma: Hochschulinterne Organisationsformen als „Vorreiter der managerial governance versus öffentlichem Auftrag“ (ebd.). Im Zuge des New Public Managements von und in Hochschulen und der Einführung neuer Steuerungsinstrumente, wie z. B. Zielvereinbarungen benennt Wilkesmann ein weiteres Dilemma. Demgemäß erfolgt die Steuerung der hochschulinternen Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung zwischen einer „managerial governance“, d. h. einer unternehmensähnlichen Steuerung und einer „academic self-governance“, d. h. einer vereinsähnlichen, akademische Selbststeuerung bzw. -regulierung (ebd.). Gemäß der Sichtweise von Wilkesmann (ebd., S. 33 f.) erfolgt die Steuerung der Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung schon immer nach den Anforderungen einer ‚managerial governance‘, wie z. B. im Sinne von top-down Entscheidungen oder betriebswirtschaftlichen Kalkulationen, da sich die wissenschaftliche Weiterbildung durch kostendeckende Gebühren bzw. Entgelte selbst finanzieren soll. Demgegenüber erfolgt die Steuerung von und in Universitäten traditionell nach den Anforderungen einer ‚academic self-governance‘, wie bspw. bottom-up Entscheidungen. Nach

¹⁸ Nach Wilkesmann (2010, S. 30) zeichnen sich Vereine in diesem Zusammenhang idealtypisch durch bottom-up Entscheidungsstrukturen sowie durch kongruente individuelle und kollektive Ziele aus. Demgegenüber unterstellt Wilkesmann (ebd., S. 30 f.) Unternehmen idealtypisch eine top-down Entscheidungsstruktur sowie differente Ziele.

Wilkesmann (ebd., S. 34) verschiebt sich jedoch die Steuerungslogik von und in Universitäten im Zuge des New Public Managements und Einführung neuer Steuerungsinstrumente in die Richtung einer ‚managerial governance‘. In diesem Zusammenhang erhalten Hochschulleitungen ebenso wie Dekanate größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume, wie z. B. durch die Aushandlung von Zielvereinbarungen. Demzufolge wirft Wilkesmann (ebd., S. 34 f.) die nachfolgenden Fragen auf: „Ist die wissenschaftliche Weiterbildung damit auch ein Vorbild für die gesamte Universität? Oder muss nicht gerade aus der Perspektive des lebenslangen Lernens gefragt werden, ob die wissenschaftliche Weiterbildung – wie die grundständige Lehre – ein öffentliches Gut ist, das in einem öffentlichen Auftrag gemanagt werden muss“. Dementsprechend liegt ein weiteres Dilemma für die Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb von Universitäten darin, „dass sie auf der einen Seite als privates Gut einer scheinbar leichteren Steuerung unterliegt, gleichzeitig aber auch die Sachzwänge der Ökonomisierung tragen muss. Auf der anderen Seite ist wissenschaftliche Weiterbildung als öffentliches Gut schwerer zu steuern, besitzt dann aber mehr akademische Freiheiten“ (ebd., S. 31).

Hinsichtlich der Positionierung von wissenschaftlicher Weiterbildung befinden sich die nachfolgenden zwei Dilemmata auf einer motivationalen Ebene von Personen, wie z. B. den Hochschullehrenden.

- ▶ Das dritte Dilemma: Die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Grundlage von „extrinsische[r] Motivation versus intrinsische[r] Motivation“ (ebd.). Aus welchen Gründen engagieren sich z. B. Hochschullehrende als Dozentinnen und Dozenten in der wissenschaftlichen Weiterbildung und wieso melden sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer für eine Weiterbildung an? Inwieweit interessieren sich diese Personen z. B. für „Geld, Karriere oder Spaß?“ (ebd., S. 36). In diesem Zusammenhang konstatiert Wilkesmann (ebd., S. 37): „Externe Eingriffe verdrängen die intrinsische Motivation, wenn das Individuum sie als kontrollierend wahrnimmt. Die externen Anreize können jedoch auch die intrinsische Motivation verstärken, nämlich dann, wenn sie als unterstützend wahrgenommen werden“. Dementsprechend liegt ein drittes Dilemma darin, „dass eine vorhandene intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize verdrängt werden kann“ (ebd., S. 31). In diesem Zusammenhang liegen die Handlungsspielräume darin, an die innerhalb von Hochschulen „gültigen Wertorientierungen anzuknüpfen. Ein Weg ist [...], dass ‚aus einer Verbindung von Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung intrinsische Motivation generiert werden‘ kann“ (Wolter & Schäfer 2018, S. 21).
- ▶ Das vierte Dilemma: Die unterschiedlichen Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Hochschullehrenden an die „Praxisorientierung versus Wissenschaftsorientierung“ von wissenschaftlicher Weiterbildung (Wilkesmann 2010, S. 31). Aufgrund des primär nachfrageorientierten (Weiter-)Bildungsmarkts liegt ein viertes Dilemma für die Positionierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Universitäten vor. Wilkesmann (ebd., S. 38) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob „die beiden Logiken des Marktes und der Wissenschaft einen ausschließenden Charakter [haben]?“ Hinsichtlich der didaktischen und inhaltlichen Ausrichtung von wissenschaftlicher Weiterbildung liegt dieses vierte Dilemma „in einem crowding-out Effekt der Praxisorientierung, die eventuell eine Wissenschaftsorientierung verdrängen kann“ (ebd., S. 32). Jedoch existieren nach Wilkesmann (ebd., S. 39) ebenfalls Handlungs- und Gestaltungsspielräume, denn Wissenschafts- und Praxisorientierung müssen keine Gegensätze sein.

Weiterhin konstatieren Feld & Franz (2016, S. 514), dass die strategische (Neu-)Positionierung von öffentlichen Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig ist. Demnach ist das operative Steuerungs- und Gestaltungshandeln in vielen dieser Hochschulen „kein in sich geschlossenes, übergeordnetes, strategisch ausgerichtetes Handeln [...], sondern ein eher auf den jeweiligen Entwicklungsstand bezogenes, als fluide zu bezeichnendes situatives Handeln“ (ebd., S. 525). Diese Handlungen sind vor allem auf die Veränderung der Organisationsstruktur und -kultur innerhalb

der Hochschule bezogen, um den Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung zu verbessern (vgl. ebd.). In einigen Hochschulen ist überdies unklar, welchen Nutzen die Hochschule von einem Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung hat. Darüber hinaus werden monetäre Risiken befürchtet (vgl. ebd., S. 524).

Demnach liegt ein Entwicklungshemmnis für die wissenschaftliche Weiterbildung in vielen öffentlichen Hochschulen darin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Handlungs- bzw. Geschäftsfeld von Hochschulen nicht in die strategische Positionierung der Hochschule eingebunden ist (vgl. z. B. Feld & Franz 2016, S. 524; Hanft & Knust 2007b, S. 67 f.; vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.2).

3.3.2 Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern ausgewählte Handlungsempfehlungen auf verschiedenen Handlungsebenen, um den institutionellen Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Hochschulaufgabe zu verbessern (vgl. hierzu auch Behrmann 2006, S. 106-120; Schrader 2011, S. 94-103).

Empfehlungen an die Hochschulpolitik

Im Kontext der vorliegenden Studie spricht sich der Wissenschaftsrat (2019, 2006) vermehrt für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem ausgewählten Handlungsfeld von und in Hochschulen aus (vgl. ebd. 2019, S. 6). In diesem Zusammenhang soll die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ einen Beitrag zur Fachkräftequalifizierung leisten (ebd., S. 7). Jedoch sieht der Wissenschaftsrat (ebd., S. 10) hinsichtlich der Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung ein „Spannungsverhältnis zum gesetzlichen Bildungsauftrag der staatlichen Hochschulen“¹⁹. Demzufolge empfiehlt der Wissenschaftsrat (ebd., S. 11) den zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder die finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung anzupassen. Ein Teil dieser Weiterbildungsprogramme sollte sich weiterhin über kostendeckende Gebühren oder Entgelten finanzieren (ebd., S. 68). Darüber hinaus sollte für ausgewählte Weiterbildungsangebote, die im Lichte eines „öffentlichen Interesse[s]“ stehen, die Möglichkeit bestehen, die Gebühren zu ermäßigen oder zu erlassen, wie z. B. für Pflegeberufe (ebd., S. 69).

Ferner benennt der Wissenschaftsrat (ebd., S. 64) potentielle „Interessenskonflikte“ innerhalb von Hochschulen aufgrund der aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen. Diese Regelungen sollten es ermöglichen, dass sich alle Hochschullehrenden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschule im Rahmen ihrer Haupttätigkeit oder ihrer Nebentätigkeit (bzw. im Rahmen ihres Hauptamts oder ihres Nebenamts) engagieren können (vgl. ebd., S. 12).

Im Rahmen der vorliegenden Studie empfiehlt der Wissenschaftsrat (ebd., S. 81 f.) darüber hinaus den zuständigen (Wissenschafts-)Ministerien der Bundesländer, Steuerungsinstrumente zu verwenden, um das Engagement von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen, wie z. B. Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. In diesem Zusammenhang empfiehlt der Wissenschaftsrat (ebd.) die Profilbildung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen für die Realisierung der Weiterbildungsprogramme.

¹⁹ In diesem Zusammenhang konstatiert der Wissenschaftsrat (2019, S. 9 f.) weiterhin: „Grundständige Studiengänge werden aktuell weitgehend gebührenfrei angeboten, während für weiterbildende Studienangebote in den meisten Fällen kostendeckende Gebühren oder Entgelte erhoben werden. Weiterbildende Studienangebote werden in vielen Ländern in der Bundesrepublik als wirtschaftliche Tätigkeit der Hochschule eingeordnet. Dadurch entsteht ein Spannungsverhältnis zum gesetzlichen Bildungsauftrag der staatlichen Hochschulen. Da wirtschaftliche Tätigkeiten öffentlicher Einrichtungen dem EU-Beihilferecht unterliegen, haben die Hochschulen für diese Aktivitäten die Pflicht zu einer aufwendigen Trennungsbuchung. Werden hochschulische Weiterbildungsangebote als wirtschaftliche Tätigkeit eingeordnet, können weder ihre Entwicklungskosten noch die Personalkosten für Lehrleistungen in der Weiterbildung aus Grundmitteln finanziert werden.“

Empfehlungen an die Hochschule bzw. Hochschulleitung

Im Folgenden werden Empfehlungen an die Hochschulen bzw. Hochschulleitungen adressiert, um den Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen zu verbessern. Im Rahmen der vorliegenden Studie tragen z. B. Faulstich & Graeßner (2009, S. 150) bei, dass für Hochschulleitungen ein Engagement von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant wird, „wenn sie das Profil der Hochschule mitprägt“. Nach Faulstich & Graeßner (ebd.) hängen die Strategien und Formen für die Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung von den Selbstverständnissen der Hochschulen ab. Hierzu konstatieren Faulstich & Graeßner (ebd.):

„Die Reform der akademischen Erstausbildung, die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Modularisierung von Studiengängen, die Einführung eines Leistungspunktesystems etc. sollten in den Rahmen einer Neudefinition des Bildungsauftrages der Hochschulen unter der Maxime des lebenslangen Lernens gestellt werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Handlungsfeld des Hochschulalltags zu entwickeln. Erst wenn die Hochschule selbst erkennt, welches Potential sich in der Aufgabe Weiterbildung verbirgt, hat die Weiterbildung eine Chance sich gegenüber vermeintlich prioritären Aufgaben behaupten zu können.“

Demzufolge sollte die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen als Bildungsanbieterinnen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Zusammenhang stehen mit der strategischen (Neu-)Positionierung der eigenen Weiterbildungseinrichtungen. Dies bekräftigen ebenso Fachverbände, wie z. B. die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.:

„Ein explizites Commitment der Hochschulleitung stärkt die wissenschaftliche Weiterbildung. *Die wissenschaftliche Weiterbildung ist Teil des Lehr- und Bildungsauftrages der Hochschule. Die Hochschulleitung fördert aktiv die inhaltliche und organisatorische Entwicklung dieses Bereiches. Wissenschaftliche Weiterbildung ist Teil des Leitbildes der Hochschule und des Hochschulentwicklungsplanes.*“ (DGWF 2015, S. 11)

In diesem Zusammenhang empfiehlt der Wissenschaftsrat (2019, S. 83) den Hochschulleitungen die Hochschule auf der Grundlage der vorhandenen bzw. möglichen Aus- und Weiterbildungsprogramme strategisch neu zu positionieren (vgl. hierzu auch Hanft 2009; Hanft & Knust 2007b; Kap. 3.1-3.2, 4.4). Dies geschieht im Rahmen der vorliegenden Studie durch die Bereitstellung von strategischen Orientierungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Gemäß der nachfolgenden Auffassung von Feld & Franz (2016, S. 526) sollen diese Orientierungen die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung unterstützen:

„Die konzeptionelle Grundauffassung der Kontextsteuerung baut darauf, dass z.B. Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme nicht (nur) direkt, sondern vielmehr indirekt durch die Bearbeitung der jeweilig relevanten organisational-kontextuellen Rahmenbedingungen gesteuert werden können. [...] Dies bedeutet demnach auch, dass für die erfolgreiche Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung die für den Prozess relevanten Akteure versuchen (müssten), durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen des organisationalen Geschehens ein gewünschtes kollektives Verhalten bei den Organisationsmitgliedern zu erzielen, um dadurch die Implementierung anzuregen und somit den Aufbau und Ausbau der Angebote zu unterstützen.“

Demnach sollten Hochschulleitungen im Kontext der vorliegenden Studie dazu beitragen, dass sich das Selbstverständnis von Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ erweitert. In diesem Sinne sollte die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in öffentlichen Hochschulen in Deutschland selbstverständlich sein (vgl. Wissenschaftsrat 2019, S. 9; Dollhausen, Ludwig & Wolter 2013, S. 10 f.; Wolter & Schäfer 2018, S. 14 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 3.1, 3.5).

Empfehlungen an Weiterbildungseinrichtungen

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie können darüber hinaus Weiterbildungseinrichtungen einen Beitrag zur Verbesserung des institutionellen Stellenwerts von wissenschaftlicher Weiterbildung

leisten. Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung empfehlen bspw. Seitter & Kahl (2018, S. 45) in diesem Zusammenhang ein vierfaches „Matching“ der Erwartungen und Interessen von hochschulinternen und -externen Zielgruppen. Gemäß dieser Auffassung variiert die Perspektive der Hochschulleitung und -verwaltung sowie der -lehrenden als hochschulinternen Zielgruppen ebenso wie die Perspektive der individuellen sowie organisationalen Nachfrager als hochschulexternen Zielgruppen von wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. ebd., S. 44-49). Bspw. ist diesen Zielgruppen oftmals nicht bekannt, was den wissenschaftliche Weiterbildung *ist*. Diese „ist in gewisser Weise eine *black box*, ihre Programme, Formate, Angebotssegmente sind wenig bekannt. [...] Damit verbunden sind auch Probleme mangelnder Transparenz und Sichtbarkeit nach innen wie nach außen. [...] All dies hat Auswirkungen auf die Möglichkeiten potentiell Interessierter, Hochschulen als Dienstleister zur eigenen Bedarfsdeckung überhaupt in Erwägung zu ziehen“ (ebd., S. 46). Infolgedessen bekräftigt Seitter (2017, S. 217):

„Erst die *gleichzeitige* und *iterative* Berücksichtigung *aller* beteiligten Gruppierungen macht die erfolgreiche Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung passgenauer und damit wahrscheinlich(er).“

Darüber hinaus empfiehlt der Wissenschaftsrat (2019, S. 74 f.) den Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen den Anteil von digitalen Angeboten in ihren Weiterbildungsprogrammen zu erhöhen.

Im Hinblick auf die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung ist ferner die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ hilfreich. Dies erfolgt idealerweise auf der Grundlage von Hochschulstrategien (vgl. Hanft 2009, S. 24; vgl. hierzu auch Kap. 3.2, 3.4).

3.4 Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – Einbettung des Gegenstands im Feld dieser Studie

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen steht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Dies erfolgt gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Demzufolge betten die nachfolgenden Ausführungen den Forschungsgegenstand in das Feld dieser Studie ein (vgl. Kap. 1.2-1.3, 2.5).

Gemäß der Sichtweise von Hanft (2009, S. 24) münden Weiterbildungsstrategien von Hochschulen bzw. strategische Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen – vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie – in ‚Geschäftsmodelle‘ von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ein, also in ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für Weiterbildungsangebote (vgl. Kap. 2.2, 2.5, 3.2, 3.5, 4.5). Allerdings sind die vorliegenden Beiträge zur Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines strategischen Bildungsmanagements im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen überschaubar (vgl. z. B. Lermen & Vogt 2018). Im vorliegenden Kontext ist zu konstatieren, dass eine Studie zur Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen – als einer Organisationseinheit von Hochschulen – nicht vorliegt, wenngleich bspw. Knust (2006) einen Ansatz für ‚Geschäftsmodelle‘ von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung beschreibt oder Schenker-Wicki & Demont (2006) vier ‚Geschäftsmodelltypen‘ für weiterbildende MBA-Studiengänge an Hochschulen skizzieren (vgl. Kap. 2.3). Im Fokus der vorliegenden Studie liegen ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen (vgl. Kap. 3.4.1; vgl. hierzu auch Kap. 2.2, 2.5).

Die nachfolgenden Ausführungen stellen zuerst ausgewählte Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung vor (vgl. Kap. 3.4.1). Im Anschluss folgen ergänzende Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für digitale Weiterbildungsangebote im Hochschul- und Weiterbildungsbereich (vgl. Kap. 3.4.2).

3.4.1 Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für wissenschaftliche Weiterbildung

Im Anschluss an das zweite Kapitel dieser Arbeit heben die nachfolgenden Ausführungen ausgewählte Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hervor.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen konstatiert bspw. Wolter (2007a, S. 27 f.), dass Hochschulen insbesondere ‚Geschäftsmodelle‘ verwenden sollten, um die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Geschäftsfeld zu erschließen. ‚Geschäftsmodelle‘ für die wissenschaftliche Weiterbildung sollten gemäß dieser Sichtweise hochschulspezifisch sein und sich an den jeweiligen Profilen und ‚Kernkompetenzen‘ orientieren (vgl. hierzu auch Beyersdorf 2010, S. 100 f.):

„Statt eine unspezifische Vielfalt und Breite von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten solche Geschäftsmodelle entwickeln, die an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken (‚Kernkompetenzen‘) ansetzen und in diesem Sinne zielorientiert bestimmte Marktsegmente mit qualitativ hochwertigen Angeboten besetzen.“ (Wolter 2007a, S. 27 f.)

Im Hinblick auf die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung legt Knust (2006) einen ‚Geschäftsmodellansatz‘ vor (vgl. Kap. 2.4.1). Die Konfiguration selbiger erfolgt nach Knust (2006, S. 44-48) im Kontext eines strategischen Hochschulmanagements auf der Grundlage einer hochschulspezifischen Situationsanalyse und Zielfestlegung. In diesem Zusammenhang erklärt die Situationsanalyse „,wo‘ sich Hochschulen jeweils befinden [...], ,wohin‘ sie sich entwickeln wollen und ,wie‘ sie diesen Weg beschreiten“ (ebd., S. 148). Nach Knust (ebd., S. 152) tragen ‚Geschäftsmodelle‘ von Hochschulen zur „Sicherung des Hochschulbestandes“ bei. Demnach dienen ‚Geschäftsmodelle‘ der „*wirtschaftliche[n] Tragfähigkeit*“ von wissenschaftlicher Weiterbildung und dem „*Sichern von Erfolgspotenzialen*“ (ebd., S. 147 f.), wie z. B. zufriedenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang konstatieren bspw. Euler, Seufert & Zellweger (2006, S. 86), dass an vielen (öffentlichen) Hochschulen vor allem Kenntnisse über geeignete ‚Geschäftsmodellansätze‘ fehlen und, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung fördert (vgl. ebd., S. 100).

Insbesondere private Hochschulen agieren im Rahmen der vorliegenden Studie mit einem eigenen expliziten ‚Geschäftsmodell‘ innerhalb des Geschäftsfelds der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie z. B. die DIU – die Dresden International University gGmbH, die sog. ‚Weiterbildungsuniversität‘ der TU Dresden (vgl. Mehlhorn 2014, S. 20). Dies benennt ein ehemaliger Präsident der o. g. Hochschule:

„Absehbar gibt es kein Geschäftsmodell, mit dem die DIU nicht nur als rechtlich und wirtschaftlich selbstständig, sondern auch als personell und sachlich völlig unabhängige Institution betrieben werden könnte. Sie wird auch in Zukunft als auf einem Netzwerk aufgebautes An-Institut der TU Dresden arbeiten und sich dadurch einen unschätzbaren Vorteil bewahren: ihre personelle und thematische Flexibilität. Die DIU ist in jedem Matching-Verfahren mit externen Partnern per se geeignet für die Realisierung des gesamten thematischen Weiterbildungsspektrums, weil sie sich als Einrichtung ohne starre Berufsstruktur jedes Lehr-Team zusammenstellen kann, das für die jeweilige Aufgabe gebraucht wird.“ (Mehlhorn 2014, S. 22)

Weiterhin erläutern Voigtländer & Breitner (2010, S. 16-37) verschiedene Profile von Weiterbildungsanbieterinnen und -anbietern, wie z. B. von öffentlichen oder privaten Hochschulen. Diese Profile skizzieren, wie der jeweilige Hochschultyp am Bildungsmarkt agiert, d. h. diese Profile spiegeln vor

dem Hintergrund der vorliegenden Studie implizite ‚Geschäftsmodelle‘ wider. Demnach verwenden Hochschulen vor allem präsenzbasierte Weiterbildungsangebote, um ihre berufstätigen Zielgruppen zu erreichen (vgl. ebd., S. 21 ff. und 33 ff.).

Darüber hinaus erläutern Schenker-Wicki & Demont (2006, S. 32 ff.) ausgewählte ‚Geschäftsmodelle‘ von Hochschulen für weiterbildende MBA-Studiengänge. In diesem Zusammenhang offerieren in- wie ausländische Hochschulen ihre E-Learning- und Blended Learning-Angebote, um mit diesen örtlich und zeitlich flexiblen Studienangeboten am zunehmend internationalen Bildungsmarkt zu reüssieren. Für dieses ausgewählte Geschäftsfeld von Hochschulen beschreiben Schenker-Wicki & Demont (ebd.) die nachfolgenden vier ‚Geschäftsmodelltypen‘ (vgl. hierzu auch Kap. 2.3):

- ▶ Ausländische Hochschulen exportieren einen Studiengang als „Gesamtpaket“, d. h. inklusive der Lehre und Betreuung durch eigene Lehrende sowie der Vergabe eines Abschlusses (Schenker-Wicki & Demont 2006, S. 33),
- ▶ Inländische Hochschulen importieren einen Studiengang von einer ausländischen Hochschule und offerieren diese Weiterbildung auf der Grundlage einer „Lizenz“ (ebd.),
- ▶ Weltweit offerieren mehrere in- und ausländische Hochschulen einen Studiengang „zu gleichen Teilen“ (ebd., S. 34),
- ▶ Inländische Hochschulen bieten einen eigenen Studiengang an und akquirieren teilweise Hochschullehrende von ausländischen Hochschulen (vgl. ebd.).

Im Kontext der vorliegenden Studie spricht sich Hanft (2008b, S. 2 f.) ebenfalls für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für weiterbildende Studiengänge aus und gibt in diesem Zusammenhang Orientierungen für die Konfiguration ausgewählter Elemente. Auf diese Handlungsempfehlungen sei hier nur hingewiesen (vgl. hierzu auch Ludwig & Ebner von Eschenbach 2013).

3.4.2 Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für E-Learning

Im vorliegenden Kontext geben ausgewählte ‚Geschäftsmodelle‘ für E-Learning-Angebote ebenso wie die aktuellen Diskussionen rund um die ‚Digitalisierung‘ im Hochschulbereich weitere Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie geht ein aktueller Veränderungsimpuls innerhalb des Felds von (staatlichen) Förderprogrammen und Projekten aus, wie z. B. von dem Bund-Länder-Wettbewerb: ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule‘ oder wie von dem Projekt: ‚Hochschulforum Digitalisierung‘. In diesem Zusammenhang liegt eine Handlungsempfehlung für Hochschulen darin, dass diese im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ und der ‚Digitalisierung‘ ihre ‚Geschäftsmodelle‘ für die wissenschaftliche Weiterbildung verändern sollten. Möglich ist z. B. eine umfangreichere Realisierung von E- und Blended Learning-Angeboten (vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2016, S. 58; Schmid, Thom & Görtz 2016, S. 48 f.; Lermen & Vogt 2018, S. 10).

Darüber hinaus vermerken bspw. vom Brocke & Buddendick (2007, S. 761 f.), dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ zur Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Hochschulen am Bildungsmarkt beiträgt. Demnach sollte sich das Hochschulmanagement in die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ für digitale Weiterbildungsangebote einbringen. In diesem Zusammenhang sind entlang einer Wertkette für Bildungsdienstleistungen verschiedene ‚Geschäftsmodelle‘ möglich. Da im Mittelpunkt dieser ‚Geschäftsmodelle‘ die Handlungen von und in Hochschulen für die Realisierung von E-Learning-Angeboten stehen, benennen vom Brocke & Buddendick (ebd., S. 762) zwei ‚Geschäftsmodelltypen‘ für Hochschulen: Die ‚Full-Service-Provider‘ und ‚Con-

tent Provider‘ (vgl. Abb. 16; vgl. hierzu auch Rippien 2012; Keating 2002; Bohl, Höfer & Winand 2003, 2005; Kap. 2.3).

- ▶ ‚Full-Service Provider‘ führen alle Tätigkeiten für die Realisierung von Weiterbildungen selber durch, wie z. B. von Studiengängen. Hochschulen die als Full-Service Providerin im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung agieren, wählen alle Lerninhalte und Prüfungsformen hausintern aus und vergeben eigene Abschlüsse auf der Grundlage von Prüfungen (vgl. ebd., S. 768),
- ▶ ‚Content Provider‘ führen ausgewählte Tätigkeiten für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung durch, wie die Auswahl und Bereitstellung von Lerninhalten für E-Learning-Portale (vgl. ebd., S. 768 f.).

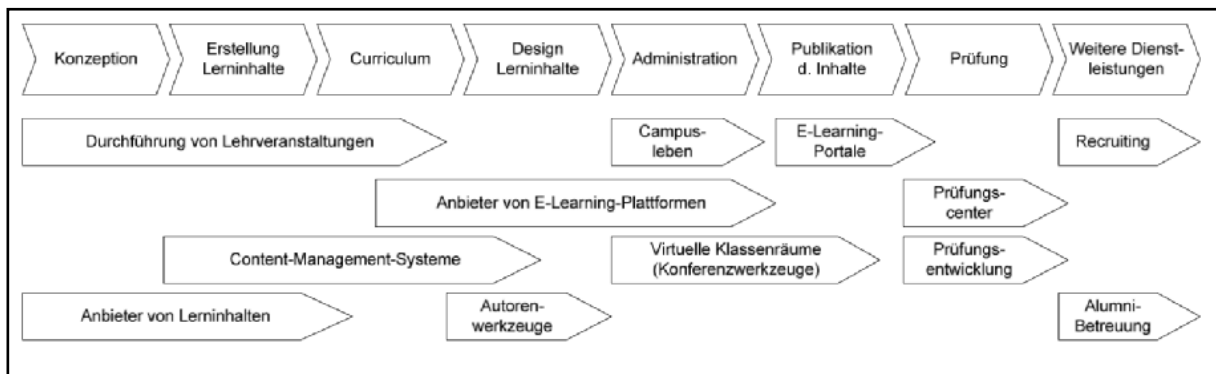


Abbildung 16: Wertkette für Bildungsdienstleistungen am Bildungsmarkt
(Quelle: aus vom Brocke & Buddendick 2007, S. 768).

In diesem Zusammenhang konstatieren ferner Franken & Hoffmann (2017, S. 8 ff.), dass ausgewählte Hochschulen in Deutschland verschiedenartige Kooperationen mit Betreiberinnen von E-Learning-Plattformen eingehen, um neuartige ‚Geschäftsmodelle‘ für Online-Kurse auszuprobieren, wie z. B. für sog. xMOOCs (vgl. hierzu auch Franken 2017a; Franken, Fischer & Köhler 2014a, 2014b).

3.5 Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen – zweites Zwischenfazit dieser Studie

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen an (öffentlichen) Hochschulen. Diese ‚Geschäftsmodelle‘ lassen sich auf der Grundlage von strategischen Orientierungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ konfigurieren und umsetzen (vgl. Kap. 2.5, 4.4-4.5).

In diesem Zusammenhang lag das Augenmerk im Rahmen des dritten Kapitels dieser Arbeit auf dem institutionellen Engagement von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen. Insbesondere für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, d. h. für deren Bereitstellung und Durchführung stellen Hochschulen innerhalb des hier vorliegenden Forschungsfelds differente Institutionalisierungs- bzw. Organisationsformen bereit, wie z. B. hochschulinterne Betriebseinheiten²⁰. Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung agieren demzufolge vor allem innerhalb von Hochschulen verschiedene Personen und Personengruppen, wie z. B. Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 3.1; vgl. hierzu auch Kondratjuk 2018).

Heutzutage offerieren viele Hochschulen in Deutschland wissenschaftliche Weiterbildungsangebote. Dementsprechend positionieren sich am Bildungsmarkt neben den öffentlichen ebenso die privaten und kirchlichen Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen (oder auch nicht). Allerdings liegt vor

²⁰ Diese Einrichtungen werden im Rahmen der vorliegenden Studie alle als Weiterbildungseinrichtungen umschlossen (vgl. Kap. 3.1).

allem an öffentlichen Hochschulen eine Herausforderung für die o. g. Akteurinnen und Akteure darin, für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung die Unterstützung der Hochschulleitung und Hochschullehrenden zu erhalten. Demzufolge ist für den weiteren Verlauf dieser Arbeit festzuhalten, dass das institutionelle Engagement von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ihrem Stellenwert als einer gesetzlichen Hochschulaufgabe entspricht. In diesem Zusammenhang spricht sich u. a. der Wissenschaftsrat (2019) im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ für einen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen in Deutschland aus (vgl. Kap. 3.2-3.3; vgl. hierzu auch Wolter & Schäfer 2018; Hanft & Zilling 2011; Wissenschaftsrat 2006).

Darüber hinaus ist für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit mitzunehmen, dass Hochschulen zurzeit verschiedene Organisationsentwicklungsprozesse gestalten, wie z. B. die Einführung neuer Steuerungsinstrumente im Zuge des New Public Managements oder die Einführung neuer Strukturen für Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses. Diese Veränderungsprozesse vollziehen sich in der Umwelt von und teilweise in Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. Dies hebt Wolter hervor (vgl. hierzu auch z. B. Dollhausen, Ludwig & Wolter 2013; Faulstich & Graeßner 2009; Nuissl 2009):

„Der stärkere Einbau und Ausbau der Weiterbildung ist primär Teil des sich im deutschen Hochschulsystem vollziehenden tiefgreifenden Umbruchs, für den nicht nur, ja nicht einmal an erster Stelle der vielzitierte Bologna-Prozess steht, sondern vor allem die Etablierung der neuen, von der ‚Philosophie‘ des ‚new public management‘ beeinflussten Steuerungs-, Finanzierungs- und Managementkonzepte. Diese werden im Windschatten des Bologna-Prozesses die deutsche Universität langfristig vermutlich weit nachhaltiger verändern als die Studienreformen. In ihrem Kern laufen sie darauf hinaus, die Autoritätsstruktur der deutschen Universität von der traditionellen Republik in Richtung einer ‚managerial/entrepreneurial university‘ umzustülpen, in der das Management nun nicht mehr eine unterstützende Funktion für die Wissenschaft, sondern eine steuernde Funktion für die gesamte Einrichtung übernimmt, einschließlich der wissenschaftlichen Entwicklung.“ (Wolter 2007b, S. 386)

Hieraus resultieren in dieser Studie zugleich Chancen und Risiken für die zukünftige Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Eine Entwicklungschance liegt bspw. darin, durch die Realisierung von weiterbildenden Studiengängen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ einen höheren Stellenwert zu erhalten (vgl. z. B. Dollhausen, Ludwig & Wolter 2013, S. 10 f.). Demgegenüber liegt ein Risiko für die Entwicklung von Weiterbildungseinrichtungen bspw. in der Entkopplung vom Hochschulalltag ebenso wie in zunehmenden Vermarktlichung ihrer Angebote (vgl. Faulstich & Graeßner 2009, S. 145 f.; Bredl et al. 2006, S. 89-98).

Ferner weisen die bisherigen Ausführungen dieser Arbeit darauf hin, dass sich an und in vielen Hochschulen die Haltungen gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung als einer ausgewählten Hochschulaufgabe veränderten, wenngleich diese weiterhin nachrangig ist²¹. Demzufolge wandelte sich die Haltung gegenüber der wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen aus der Binnenperspektive „von der Ablehnung über die Duldung, die Akzeptanz bis hin zur Unterstützung und Förderung“ im Verlauf des Institutionalisierungsprozesses (Wolter & Schäfer 2018, S. 22; vgl. hierzu auch Kap. 3.1; Wolter 2017; Schäfer 2012). In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte für den weiteren Verlauf dieser Arbeit mitzunehmen:

1. Das Selbstbild von Hochschulen verändert sich. An ausgewählten Hochschulen sind Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung ein Teil des gesetzlichen Bildungsauftrags der Hochschule,
2. Das Verhältnis zwischen Hochschulen und der Gesellschaft bzw. den Individuen verändert sich. Im Rahmen der vorliegenden Studie begreifen sich einige Hochschulen als Dienstleisterinnen.

²¹ Gemäß der Auffassung von Wolter & Schäfer (2018, S. 3) ordnen sich die Hochschulaufgaben wie folgt, zuerst kommt die Forschung. Im Anschluss folgt die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie die grundständige und weiterbildende Lehre.

Dies hebt die nachfolgende Auffassung von Wolter & Schäfer (2018, S. 22) hervor:

„Bereits zu Beginn der 1980er-Jahre hat Wolfgang Schulenberg auf die drei Bewusstseinschichten der Hochschule ‚Priorität, Exklusivität und gesellschaftliche Verantwortung‘ hingewiesen. Gerade die letzte Bewusstseinschicht, die sich erst mit der Einbindung der Hochschule in eine demokratische Kultur entwickeln konnte, gilt es unter Einschluss der Weiterbildung in den Kernaufgaben und -prozessen der Hochschule zu verwirklichen. Nachdem die Hochschulen historisch lange Zeit fast ausschließlich den Prinzipien der Priorität und Exklusivität verpflichtet waren, basierend auf einem Omnipotenzgefühl und Distinktionsstreben, wandelt sich die Aufgabe der Hochschule in der (Post-)Moderne in eine gegenüber der Gesellschaft, ihren Einrichtungen und Mitgliedern dienende Funktion, die einher geht mit einem kritisch-aufklärerischen Verständnis der Hochschule als einem öffentlichen Ort des Diskurses und der (Weiter-) Bildung.“

Verwendung von Strategien und ‚Geschäftsmodellen‘

Gemäß dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie steht der Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Mittelpunkt (vgl. Kap. 1.2-1.3).

Im vorliegenden Kontext sollten Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung eigene Strategien und ‚Geschäftsmodelle‘ verwenden. Im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ ermöglichen Strategien bzw. strategische Orientierungen in diesem Zusammenhang die strategische (Neu-)Positionierung im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Demzufolge sollte die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen als Grundlage für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ dienen. Im Anschluss tragen die (Geschäfts-)Tätigkeiten von und in Hochschulen zur Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ bei, d. h. zur Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Kap. 2.5, 3.2, 3.4; vgl. hierzu auch Lermen & Vogt 2018; Franken 2017b; Hanft 2009; Wolter 2007a, 2007b).

Demgemäß lässt sich die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen im Zuge eines ‚*reflexiven Bildungsmanagements*‘ regulieren, aber nicht direkt steuern (vgl. Kap. 4.5).

4 **„Reflexives Bildungsmanagement“ als erziehungswissenschaftliche Managementtheorie – Theoretische Perspektive dieser Studie**

Innerhalb des vierten Kapitels geht es um die organisations- und managementtheoretische Perspektive der vorliegenden Studie. Demnach liegt das Augenmerk auf dem „reflexiven Bildungsmanagement“ von Bildungseinrichtungen, wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen. Für die vorliegende Untersuchung klingt die Verwendung des Managementansatzes von Behrmann (2006) vielversprechend, um eine – im metaphorischen Sinne – Brücke zur (Neu-)Konfiguration von „Geschäftsmodellen“ für Weiterbildungseinrichtungen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen theoretisch zu bauen (vgl. Kap. 1.2, 2.2, 2.5, 3.5).

Bei einem „reflexiven Bildungsmanagement“ handelt es sich bereits um eine re-formulierte und transformierte erziehungswissenschaftliche Managementtheorie, insbesondere für das strategische und entwicklungsorientierte Management von pädagogischen Organisationen. Diese wird demnach unter pädagogischen Gesichtspunkten weiter ausdifferenziert (vgl. Behrmann 2006, S. 24 f. und 126 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 2.5, 3.3-3.5, 4.4-4.5, 5.1).

Überdies stellt ein „reflexives Bildungsmanagement“ als erziehungswissenschaftliche Managementtheorie „mögliche Horizonte eines reflexives Bildungsmanagements“ bereit (Behrmann 2006, S. 24). Demnach ermöglicht es ein „reflexives Bildungsmanagement“ Handlungen bzw. Handlungstheorien von und in Bildungseinrichtungen zu regulieren. Dies erfolgt durch die Implikationen der jeweiligen strategischen Positionierung von Bildungseinrichtungen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt. Für diesen Zweck handelt ein „reflexives Bildungsmanagement“ – im Sinne der Elemente des „reflexiven Bildungsmanagements“ – zunächst den Bildungsauftrag einer Bildungseinrichtung aus. Dies geschieht durch eine Variante eines professionellen pädagogischen Ausgleichshandelns (vgl. ebd., S. 126 ff.). In diesem Zusammenhang stellt ein „reflexives Bildungsmanagement“ ferner strategische Orientierungen bzw. strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen bereit. Dieser Vorgang vollzieht sich im Kontext einer strategischen bzw. einer strategischen und entwicklungsorientierten Variante eines „reflexiven Bildungsmanagements“. Dies dient weiterhin der Gewährleistung des Bildungsauftrags von Bildungseinrichtungen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen (vgl. ebd., S. 126 ff. und 391 ff.).

Demgemäß unterstützt ein „reflexives Bildungsmanagement“ als formales Gerüst die Bereitstellung von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen, jedoch kann die „Ausformung nur durch die Einrichtungen selbst vollzogen werden“ (ebd., S. 24).

Im Rahmen des vierten Kapitels dieser Arbeit stehen die oben genannten „Elemente des reflexiven Bildungsmanagements pädagogischer Organisationen“ im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführung (ebd., S. 128; vgl. hierzu auch Kap. 4.3). Jedoch wird zunächst der gewählte Managementansatz von Behrmann (2006) als sektorenübergreifender Ansatz eingeordnet (vgl. Kap. 4.1). Im Anschluss folgen die „Spannungsfelder“, die im Kontext eines „reflexiven Bildungsmanagements“ liegen (vgl. Kap. 4.2).

Darüber hinaus werden die Elemente des „reflexiven Bildungsmanagements“ im vorliegenden Kontext erweitert. Dies geschieht vor allem für die Betrachtung von Hochschulen als Bildungseinrichtungen, die sich im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch (neu) positionieren *können* sowie „Geschäftsmodelle“ (neu) konfigurieren und umsetzen *können* (vgl. Kap. 4.4; vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.5). Im Anschluss werden die Erkenntnisse des vierten Kapitels für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zusammengefasst (vgl. Kap. 4.5).

4.1 Erziehung- und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze zum Bildungsmanagement

Gemäß dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie stehen erziehungswissenschaftliche Ansätze zum (Weiter-)Bildungsmanagement im Mittelpunkt dieser Ausführungen. Dementsprechend wird im Folgenden die Auswahl eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ als organisations- und management-theoretischer Perspektive dieser Studie begründet (vgl. Kap. 5.1, 1.2-1.3).

Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen vor allem erwachsenenpädagogischen Diskussion zum Bildungsmanagement liegen verschiedene Ansätze vor, wie z. B. die Beiträge von Rokak (2004), Merk (2006) oder Behrmann (2006). Darüber hinaus sind vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie auch die wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze zum Hochschulmanagement vielversprechend, wie bspw. die Arbeiten von Hanft (2014, 2008a), Zimmer (2014) oder Knust (2006).

Im vorliegenden Kontext bietet sich die Systematik von Gessler (2009, S. 18 f.) an, um diese Ansätze zu ordnen und um daraufhin einen dieser Ansätze als theoretische Perspektive dieser Studie auszuwählen. Gessler (ebd.) unterscheidet zwischen drei Arten von Bildungsmanagementansätzen (vgl. Tab. 5):

1. Sektorenübergreifende oder sektorenspezifische Ansätze,
2. Sektorenübergreifende oder -spezifische Ansätze in Verbindung mit einem weiteren Fachgebiet,
3. Sektorenspezifische Ansätze innerhalb exemplarischer Handlungsfelder.

Gemäß dem vorliegenden Erkenntnisinteresse wäre eine erwachsenenpädagogische Organisations- und Managementtheorie ertragreich, die das Bildungsmanagement von und in Hochschulen thematisiert und die in diesem Zusammenhang auf die Gestaltungsspielräume des pädagogischen Handelns für die strategische (Neu-)Positionierung und für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ eingeht, wie z. B. im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. So eine Theorie liegt bislang noch nicht vor (vgl. Tab. 5; vgl. hierzu auch Pätzold 2015; Rokak 2015, 2012; Schöffter & Schicke 2012; Faulstich & Zeuner 2010; Hartz & Schardt 2010).

Jedoch liegen im Kontext der vorliegenden Studie – im Sinne der o. g. Systematik von Gessler (2009) – ausgewählte sektorenübergreifende Ansätze zum Bildungsmanagement vor, wie z. B. der Beitrag von Behrmann (2006). Darüber hinaus liegen ebenfalls sektorenspezifische Ansätze zum Weiterbildungs- oder Hochschulmanagement vor, wie z. B. der Beitrag von Kortendieck (2008) oder von Hanft (2014). Bspw. erläutert Behrmann (2006, S. 23 ff.) einen erziehungswissenschaftlich re-formulierten Ansatz für ein ‚*reflexives Bildungsmanagement*‘ von und in pädagogischen Organisationen am Beispiel von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen – jedoch bleiben in diesem Zusammenhang u. a. Hochschulen als Bildungseinrichtungen außen vor (vgl. hierzu auch Tab. 5; Kap. 4.4).

Im Rahmen der vorliegenden Studie soll – gemäß den Zielen dieser Studie – im Zuge des strategischen Bildungsmanagements von und in Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen eine ‚Brücke‘ zur (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ entstehen (vgl. Kap. 1.3, 2.5, 3.5, 4.4). Mögliche Anknüpfungspunkte hierfür offeriert z. B. der Ansatz von Behrmann (2006) oder Müller (2009). Demzufolge wird der erziehungswissenschaftliche Managementansatz von Behrmann (2006) verwendet, weil dieser Managementansatz vergleichsweise am differenziertesten ist (vgl. Tab. 5). Für die strategische (Neu-)Positionierung von und in pädagogischen Organisationen stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen im Kontext von neun Spannungs- bzw. Gestaltungsfeldern bereit (vgl. Kap. 4.2-4.3). Darüber hinaus ist der o. g. Ansatz als sektorenübergreifender Ansatz anschlussfähig für die Betrachtung von Hochschulen und von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen als pädagogischen Organisationen ebenso wie für die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 4.4).

Tab. 5: Ausgewählte Ansätze zum Bildungsmanagement (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Gessler 2009).

Autorinnen und Autoren	Bildungsmanagementansätze			Aussagen zu den Themen		
	Bildungssektor bzw. -bereich	Weiteres Fachgebiet	Handlungsfeld	Strategisches (Bildungs-) Management	Organisationales Lernen (u. ä.)	„Geschäftsmodelle“
1: Ausgewählte Ansätze zum Bildungsmanagement						
1.1: Sektorenübergreifende Ansätze zum Bildungsmanagement						
Behrmann (2006)	Bildungseinrichtungen			x	x	
Müller (2009)				x	x	
Zimmer (2014)				x		
1.2: Sektorenspezifische Ansätze zum Bildungsmanagement						
Nuissl (1996)	Weiterbildungseinrichtungen			x	x	
Robak (2004)				x	x	
Merk (2006)				x	x	
Kortendieck (2008)				x		
Zech (2010)				x	x	
Meisel & Sgodda (2018)						x
Hoffmann (2000)	Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen					
Knust (2006)	Hochschulen			x		x
Hanft (2014)						
2: Ausgewählte Ansätze zum Bildungsmanagement in Kombination mit einem weiteren Fachgebiet						
2.1: Sektorenübergreifende Ansätze zum Bildungsmanagement in Kombination mit einem weiteren Fachgebiet						
2.2: Sektorenspezifische Ansätze zum Bildungsmanagement in Kombination mit einem weiteren Fachgebiet						
Hanft (2008a)	Hochschulen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen	Bildungs- und Wissensmanagement		x	x	
Böttcher & Merchel (2010)	Einrichtungen im Bildungs- und Sozialwesen	Bildungs- und Sozialmanagement			x	
3: Exemplarische Handlungsfelder ausgewählter, sektorenspezifischer Ansätze zum Bildungsmanagement						
Gieseke (2003)	Weiterbildungseinrichtungen		Programmplanung			
Bardachzi (2010)	Hochschulen		Programmplanung			x

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ skizziert. Dies erfolgt in dem Maße, wie es für die Darstellung der organisations- und managementtheoretischen Perspektive dieser Studie notwendig ist (vgl. hierzu auch Kap. 1.2, 5.1).

4.2 Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

In diesem Kapitel liegt das Augenmerk auf den sog. *Spannungsfeldern* im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in pädagogischen Organisationen.

Behrmann (2006, S. 27 f. und 75) konstatiert einleitend, dass pädagogische Organisationen im Zuge des sozioökonomischen Wandels gelegentlich vor der Aufgabe stehen, sich innerhalb ihrer Umwelt strategisch neu zu positionieren und reflexiv zu entwickeln. In diesem Zusammenhang gilt es, verschiedene Herausforderungen zu bewältigen, wie z. B. die eigenen Bildungsprogramme im Zuge der Globalisierung zu gestalten (vgl. ebd., S. 29-44). Diese Gestaltungshandlungen zielen darauf ab, dass pädagogische Organisationen ihre Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen erfüllen (vgl. ebd., S. 126 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.1).

In den Augen von Behrmann (ebd., S. 42 f. und 75) bedarf es demzufolge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘, um pädagogische Organisationen strategisch (neu) zu positionieren und reflexiv zu entwickeln, d. h. um Handlungen von und in pädagogischen Organisationen indirekt zu regulieren. Dies erfolgt durch die Bereitstellung von strategischen Orientierungen im Zuge eines ‚*reflexiven*‘ also eines *strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements* (vgl. ebd., S. 75; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.2-4.3.3). Hierfür übernehmen zunächst *die Pole der Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘* eine heuristische handlungsorientierende Funktion, wie z. B. für die Analyse vorhandener Strategien bzw. strategischer Orientierungen (vgl. Behrmann 2006, S. 392)²².

Die Pole der Spannungsfelder offerieren im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ differente strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von und in pädagogischen Organisationen, einschließlich der hierfür zugrunde liegenden Konfiguration der Organisation (vgl. ebd., S. 119 f. und 419 f.). In diesem Zusammenhang geht es um einrichtungsspezifische Positionierungen auf den jeweiligen Dimensionen zwischen diesen Polen und nicht um die Besetzung dieser Pole (vgl. ebd., S. 119 f.). Dementsprechend postuliert Behrmann (ebd., S. 120), dass im Kontext der drei Konstitutions- bzw. Gestaltungsebenen von pädagogischen Organisationen jeweils drei verschiedene Handlungs- bzw. Gestaltungsfelder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ liegen. Die Spannungsfelder existieren im Lichte dieser Gestaltungsebenen und -felder (vgl. ebd., S. 119 f.).

Die Pole dieser Spannungsfelder geben im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ mögliche strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung und (Neu-)Konfiguration von pädagogischen Organisationen. Für dieses pädagogische Handeln bestehen Handlungsspielräume, denn in diesem Zusammenhang basiert die strategische (Neu-)Positionierung und (Neu-)Konfiguration von Bildungseinrichtungen auf den Gestaltungsebenen von pädagogischen Organisationen sowie auf den Gestaltungsfeldern eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Allerdings bestehen zwischen diesen Gestaltungsebenen und -feldern zirkuläre Wechselwirkungen (vgl. ebd., S. 126 ff.; Tab. 6)²³.

²² Demgemäß bekräftigt Behrmann (2006, S. 117), „dass das Bildungsmanagement in Spannungsfeldern zu realisieren ist“. Gemäß dieser Auffassung von Behrmann intendiert ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ von Bildungseinrichtungen „die Organisation durch Spannungsfelder hindurch zu lenken“ (ebd., S. 127), indem die Pole dieser Spannungsfelder die „Kursbestimmungen der Bildungsorganisation im Zuge des sozioökonomischen Wandels“ orientieren (ebd., S. 365).

²³ Nach Behrmann (2006, S. 108) sind pädagogische Organisationen auf einer *bildungspolitischen Konstitutionsebene* in das Bildungswesen „eingebettet“. Mit dieser übergeordneten *Gestaltungsebene* weisen Bildungseinrichtungen „spezifische Verflechtungen“ auf (ebd., S. 115). Konkrete Bildungseinrichtungen befinden sich nach Behrmann (ebd., S. 107) auf einer intermediären *organisationalen Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene* „als betriebsförmig gestaltete Einrichtung[en]“. Diese Einrichtungen bilden als soziales Gebilde bzw. als sozio-technisches Artefakt einen Referenzrahmen für „das Handeln der Organisationsmitglieder“ (ebd., S. 108; vgl. hierzu auch ebd., S. 103 f. und 115 ff.). Darüber hinaus sieht Behrmann (ebd., S. 108) verschiedene „Bildungsveranstaltungen“ auf einer *soziopädagogischen Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene*. In diesen Veranstaltungen ist das Lehr- und Lerngeschehen innerhalb einer Bildungseinrichtung „eingebettet“ und enthält ferner „soziokulturelle Verflechtungen“ zu den Lebenswelten der Beteiligten und Anspruchsgruppen (ebd., S. 295).

Die nachfolgende Tabelle 6 visualisiert die neun Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Ein Spannungsfeld liegt jeweils im Lichte eines Gestaltungsfelds und einer Gestaltungsebene, wie z. B. hinsichtlich der finanzpolitischen Orientierung auf der bildungspolitischen Ebene (vgl. Behrmann 2006, S. 119 f. und 126 ff.)²⁴.

Tab. 6: Spannungsfelder im Kontext der Gestaltungsebenen und -felder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (Quelle: aus Behrmann 2006, S. 120).

Bildungspolitische Ebene								
Finanzpolitische Orientierung			Bildungspolitische Orientierung			Ordnungspolitische Orientierung		
Ressourcenbereitstellung			Nutzenorientierung			Ordnungsstruktur		
eigen-finanziert	<->	staatlich gefördert	spezifiziert	<->	verallgemeinert	freiheitlich	<->	hoheitlich
Ressourcenverwaltung			Bildungsdimensionierung			Institutionalisierungsform		
autark	<->	kontrolliert	funktional	<->	extra-funktional	differenziert	<->	vereinheitlicht
Organisationale Ebene								
Wettbewerbsgestaltung			Programmgestaltung			Strukturgestaltung		
Marktverhalten			Programmbildung			Konstitutionsform		
wettbewerbsfixiert	<->	kundenorientiert	nachfrageorientiert	<->	angebotsorientiert	konsistent	<->	kontingent
Interaktionsverhalten			Programmplanung			Strukturierungsform		
konkurrenzorientiert	<->	kooperationsorientiert	offensiv	<->	defensiv	polyzentrisch	<->	konzentrisch
Soziopädagogische Ebene								
Bewirtschaftungsorganisation			Didaktische Organisation			Veranstaltungsorganisation		
Ressourcengewinnung			Gestaltungsform			Veranstaltungsstruktur		
profitorientiert	<->	kostenorientiert	selbstorganisiert	<->	fremdorganisiert	prozessual	<->	institutional
Ressourceneinsatz			Bestimmungsform			Veranstaltungsform		
flexibel	<->	gebunden	partizipativ	<->	autokratisch	offen	<->	geschlossen

Spannungsfelder im Kontext der Gestaltungsfelder auf einer bildungspolitischen Ebene

Zunächst benennt Behrmann (2006, S. 115) drei Handlungs- bzw. Gestaltungsfelder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Kontext einer bildungspolitischen Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene von pädagogischen Organisationen. Mit diesen drei Gestaltungsfeldern sind die finanz-, bildungs- und ordnungspolitischen Orientierungen von und in Bildungseinrichtungen gemeint (vgl. ebd.). Im Lichte dieser Gestaltungsfelder stehen nach Behrmann (ebd., S. 120) zugleich drei Spannungsfelder. Die Pole dieser Spannungsfelder offerieren mögliche, teilweise differierende strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 119 f.). Dies erfolgt auf der Grundlage von Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräumen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ innerhalb der Gestaltungsfelder. Diese Gestaltungsfelder sind wechselseitig miteinander verbunden (vgl. ebd., S. 126 ff. und 365 ff.).

²⁴ Nach Behrmann (2006) handelt es sich bei diesen Spannungsfeldern um idealtypisch dichotomisierte Spannungsfelder (vgl. z. B. ebd., S. 161). Demzufolge spannen jeweils zwei Dimensionen und deren Pole solch ein Spannungsfeld auf.

Hinsichtlich der finanzpolitischen Orientierungen konturieren die idealtypisch dichotomisierten Pole der beiden Dimensionen „Ressourcenbereitstellung“ und „Ressourcenverwaltung“ ein Spannungsfeld (ebd., S. 120). Als jeweils gegenüberliegende Pole auf diesen beiden Dimensionen benennt Behrmann (ebd., S. 161) die Bereitstellung von Ressourcen „durch Eigenfinanzierung“ oder „durch staatliche Förderung“ sowie die „autarke“ oder „kontrollierte“ Verwaltung dieser Ressourcen. Demzufolge geht es in diesem Spannungsfeld um die Art und Weise der grundsätzlichen Bereitstellung und Verwaltung von Ressourcen für die Aktivitäten von Bildungseinrichtungen auf einer organisationalen und sozio-pädagogischen Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene. Ein weiteres Spannungsfeld sieht Behrmann (ebd., S. 120) unter Bezugnahme auf die bildungspolitische Orientierung von Bildungseinrichtungen. In den Augen von Behrmann (ebd.) spannen die Pole der Dimensionen „Nutzenorientierung“ und „Bildungsdimensionierung“ dieses Spannungsfeld auf. Als jeweils gegenüberliegende Pole auf diesen Dimensionen erscheinen der „spezifizierte“ oder „verallgemeinerte“ Nutzen von Bildungsangeboten sowie der „funktionale“ oder „extrafunktionale“ Zweck dieser Angebote (ebd., S. 185). Demgemäß zielt dieses Spannungsfeld auf die Ausgestaltung des Bildungsauftrags einer Bildungseinrichtung ab. Auf einer bildungspolitischen Ebene benennt Behrmann (ebd., S. 120) weiterhin ein Spannungsfeld hinsichtlich der ordnungspolitischen Orientierungen von und in Bildungseinrichtungen. Demgemäß stehen sich die „freiheitliche“ oder „hoheitliche Ordnungsstruktur“ des Bildungswesens ebenso wie die „vereinheitlichte“ oder „differenzierte Institutionalisierungsform“ als Pole auf den Dimensionen dieses Spannungsfelds jeweils gegenüber (ebd., S. 218). Dieses Spannungsfeld unterstützt im Kontext der vorliegenden Studie die strategischen Orientierungen für die Einbindung von Bildungseinrichtungen innerhalb des Bildungswesen, wie z. B. in die Trägerinnen und Träger.

Spannungsfelder im Kontext der Gestaltungsfelder auf einer organisationalen Ebene

Darüber hinaus benennt Behrmann (2006, S. 115) drei weitere Handlungs- bzw. Gestaltungsfelder auf einer organisationalen Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene von pädagogischen Organisationen. Mit diesen drei Gestaltungsfeldern wird die Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung von und in Bildungseinrichtungen adressiert. Im Hintergrund dieser Gestaltungsfelder positionieren sich ebenfalls drei Spannungsfelder, deren Pole ergänzende strategische Orientierungen für die strategische (Neu-) Positionierung von und in Bildungseinrichtungen offerieren (vgl. ebd., S. 119 f.).

In den Augen von Behrmann (ebd., S. 120) konturieren die Pole der Dimensionen „Marktverhalten“ und „Interaktionsverhalten“ ein Spannungsfeld hinsichtlich der Wettbewerbsgestaltung von Bildungseinrichtungen am Bildungsmarkt. Als jeweils gegenüberliegende Pole auf diesen beiden Dimensionen benennt Behrmann (ebd., S. 246) ein „wettbewerbsfixiertes“ oder „kundenorientiertes“ Verhalten von Bildungseinrichtungen gegenüber Konkurrentinnen und Konkurrenten sowie Kundinnen und Kunden und dementsprechend eher „konkurrenzorientierte“ oder „kooperationsorientierte“ Verhaltensweisen gegenüber den Konkurrentinnen und Konkurrenten bzw. Kooperationspartnerinnen und -partnern. In diesem Spannungsfeld werden strategische Orientierungen für die Gestaltung der Verhaltensweisen am Bildungsmarkt hervorgehoben. Diese strategischen Orientierungen sind auf die Erschließung und Verwendung von Ressourcen für die Bildungsarbeit einer Bildungseinrichtung bezogen. Hinsichtlich der Gestaltung von einrichtungsspezifischen Bildungsprogrammen postuliert Behrmann (ebd., S. 120) ein weiteres Spannungsfeld im Kontext dieser Ebene. Demzufolge benennt Behrmann (ebd., S. 268) die „nachfrageorientierte“ oder „angebotsorientierte“ Bildung des Programms und dessen „defensive“ oder „offensive“ Planung als jeweils gegenüberliegende Pole auf den beiden Dimensionen dieses Spannungsfeld. In diesem Spannungsfeld geht es demzufolge um die Art und Weise der Gestaltung von Bildungsprogrammen einer Bildungseinrichtung. Darüber hinaus konturieren die Pole der nachfolgenden Dimensionen ein weiteres Spannungsfeld auf der organisationalen Ebene. Im Hinblick auf die Strukturgestaltung von und in Bildungseinrichtungen postuliert Behrmann (ebd., S. 294), dass die „konsistente“ und „kontingente Konstitutionsform“ sowie die „konzentrische“ und „polyzentrische Strukturierungsform“ – als jeweils gegenüber liegende Pole dieser Dimensionen – ein Spannungsfeld

aufspannen. In diesem Spannungsfeld geht es demzufolge im Wesentlichen um die selbst- oder fremdbestimmte sowie zentralisierte oder dezentralisierte Gestaltung der Organisationsstrukturen von und in Bildungseinrichtungen. Damit geht im Kontext der vorliegenden Studie vor allem die Förderung der Kommunikation und Kooperation für die Leistungserstellung einher.

Spannungsfelder im Kontext der Gestaltungsfelder auf einer soziopädagogischen Ebene

Ferner postuliert Behrmann (2006, S. 120), dass sich drei weitere Gestaltungsfelder auf einer soziopädagogischen Gestaltungsebene eines „reflexiven Bildungsmanagements“ befinden. Im Lichte dieser Gestaltungsfelder liegen ebenfalls drei unterschiedliche Spannungsfelder. Gemäß der Auffassung von Behrmann (ebd., S. 119 f.) geben auch die Pole dieser Spannungsfelder strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von pädagogischen Organisationen. Auf dieser Ebene sind mit den Gestaltungsfeldern eines „reflexiven Bildungsmanagements“ die Bewirtschaftungsorganisation, die didaktische Organisation sowie die Veranstaltungsorganisation gemeint (vgl. ebd., S. 115 ff.).

Hinsichtlich der Bewirtschaftung von Bildungseinrichtungen und -veranstaltungen spannen die Pole der Dimensionen „Ressourcengewinnung“ und „Ressourceneinsatz“ ein Spannungsfeld auf (ebd., S. 311). Als Pole liegen auf diesen Dimensionen die „profitorientierte“ oder „kostenorientierte“ Erschließung von Ressourcen und ein „gebundener“ oder „flexibler“ Einsatz dieser Ressourcen (ebd.). Innerhalb des Spannungsfelds offerieren die Pole demnach mögliche strategische Orientierungen für die Erschließung und Verwendung von Ressourcen für die Bildungsarbeit von Bildungseinrichtungen. Auf dieser Ebene liegt ein weiteres Spannungsfeld im Lichte der didaktischen Organisation von Bildungsveranstaltungen (vgl. ebd., S. 120). Demnach spannen die „selbstorganisierte“ und „fremdorganisierte Gestaltungsform“ sowie die „autokratische“ und „partizipative Bestimmungsform“ als jeweils gegenüberliegende Pole dieses Spannungsfelds auf (ebd., S. 344). Demzufolge geht es in diesem Spannungsfeld im Wesentlichen um die Art und Weise der didaktischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen. Überdies liegt der Organisation von Bildungsveranstaltungen ein weiteres Spannungsfeld zugrunde (vgl. ebd., S. 120). Dieses Spannungsfeld entsteht entlang der Pole der Dimensionen „Veranstaltungsstruktur“ und „Veranstaltungsform“ (ebd., S. 364). In diesem Zusammenhang liegen die „prozessuale“ und die „institutionale Veranstaltungsstruktur“ sowie die „geschlossene“ und „offene Veranstaltungsform“ als Pole auf den beiden Dimensionen gegenüber (ebd.). In diesem Spannungsfeld geht es im vorliegenden Kontext insbesondere um die Festlegung von Angebotsstrukturen und -formen.

Für die nachfolgenden Ausführungen ist vor allem mitzunehmen, dass die o. g. Spannungsfelder im Kontext der „Elemente des reflexiven Bildungsmanagements pädagogischer Organisationen“ liegen (ebd., S. 128). Darüber hinaus befinden sich die o. g. Spannungsfelder im Hintergrund des „Modell[s] des reflexiven Bildungsmanagements professionell gestalteter pädagogischer Organisationen“ (ebd., S. 410; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.2-4.3.3).

4.3 Elemente des „reflexiven Bildungsmanagements“ im Kontext von Spannungsfeldern

Im Folgenden stehen die Elemente des „reflexiven Bildungsmanagements“ von Bildungseinrichtungen im Zentrum. Diese Elemente kommen auch im Modell des „reflexiven Bildungsmanagements“ zum Ausdruck. Gemeint sind die Implikationen dieser erziehungswissenschaftlichen Managementtheorie von Behrmann (2006) für die theoretische Perspektive dieser Studie (vgl. Abb. 17-18; vgl. hierzu auch Abb. 20-21 in Kap. 4.4.2).

„Reflexives Bildungsmanagement“ als professionelles pädagogisches Handeln

Im Rahmen der vorliegenden Studie liegt *die* Aufgabe eines „reflexiven Bildungsmanagements“ darin, Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von und in pädagogischen Organisationen

bereitzustellen und im Zuge dessen für die Neukonfiguration von Bildungseinrichtungen. Bei diesen Managementhandlungen handelt es sich um eine Variante professionellen pädagogischen Handelns, um die Funktionen von pädagogischen Organisationen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen zu gewährleisten (vgl. Behrmann 2006, S. 126 ff. und 391 ff.). Demzufolge vermag es ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ den Handlungen von und in Bildungseinrichtungen einen Sinn zu stiften, indem es strategische Orientierungen bereitstellt und Handlungstheorien reguliert (vgl. ebd., S. 101 ff.).

Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung und (Neu-)Konfiguration von pädagogischen Organisationen offerieren in diesem Zusammenhang die Pole der Spannungsfelder im Kontext der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. Kap. 4.2).

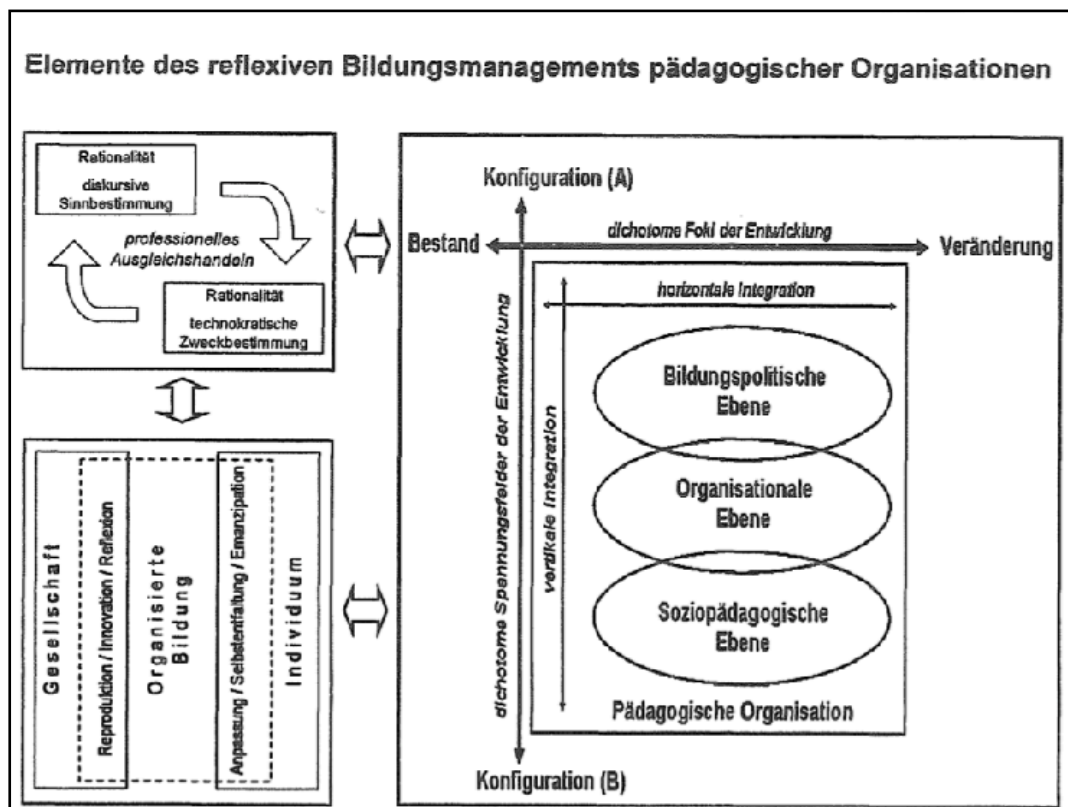


Abb. 17: Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ pädagogischer Organisationen
(Quelle: aus Behrmann 2006, S. 128).

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern die Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Rahmen der vorliegenden Studie. Demnach wird das ‚reflexive Bildungsmanagements‘ zunächst als ein professionelles Ausgleichshandeln charakterisiert. In diesem Zusammenhang werden ebenfalls die Funktionen von pädagogischen Organisationen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen skizziert (vgl. Kap. 4.3.1). Im Anschluss wird die Integration von strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen ausgeführt (vgl. Kap. 4.3.2-4.3.3).

4.3.1 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als professionelles Ausgleichshandeln

Die nachfolgenden Ausführungen erläutern zwei Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. In diesem Zusammenhang liegt der Fokus auf dem ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ als einer Variante eines professionellen pädagogischen Handelns. Dieses tritt – im Sinne der o. g. Elemente – im vorliegenden Kontext zunächst als ein *professionelles Ausgleichshandeln* in Erscheinung, um die Funktionen von pädagogischen Organisationen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen zu gewährleisten (vgl. Abb. 17).

Die „Elemente des reflexiven Bildungsmanagements pädagogischer Organisationen“ erläutern nach Behrmann eine bestimmte Art und Weise des Managements von und in Bildungseinrichtungen, d. h. das ineinandergreifen dieser Elemente skizziert eine Variante professionellen pädagogischen Handelns (Behrmann 2006, S. 128).

In diesem Zusammenhang liegt ein Kennzeichen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ darin, dass das Management bzw. die Leitung von und in Bildungseinrichtungen vernunftbasiert erfolgen sollte und demzufolge auf rationalen sowie ethischen Argumenten beruht (vgl. ebd., S. 127). Demgemäß tritt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ im vorliegenden Kontext – im Sinne der o. g. Elemente – zunächst als ein „*professionelles Ausgleichshandeln*“ in Erscheinung (ebd., S. 128). Dieses Ausgleichshandeln vermittelt zwischen unterschiedlichen Ansprüchen an die Ausgestaltung des Bildungsauftrags einer Bildungseinrichtung (vgl. ebd., S. 127). Damit geht – im Sinne der o. g. Elemente – die Aushandlung des Sinns und Zwecks von organisierter Bildung einher. Dementsprechend erfolgt diese Aushandlung, um strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen bereitzustellen und um die Funktionen von Bildungseinrichtungen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen zu gewährleisten. Dies geschieht im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ für das ineinandergreifen der o. g. Elemente. Insofern wird die Aushandlung des Bildungsauftrags ebenso von der Bildungsarbeit sowie von der strategischen (Neu-)Positionierung einer Bildungseinrichtung unterstützt (vgl. ebd., S. 126 ff.).

Funktionen pädagogischer Organisationen

Ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ trägt nach Behrmann (2006, S. 126) dazu bei, „die Funktionen pädagogischer Organisationen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen zu gewährleisten und dies über eine gleichsam modernisierungsabhängige wie entwicklungsorientierte Institutionalisierung von Lernkontexten als organisationale Gestaltungsaufgabe zu erfüllen“. Demzufolge liegt *die* Aufgabe eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ darin, Bildungseinrichtungen unter Bezugnahme auf ihren Bildungsauftrag strategisch (neu) zu positionieren und entwicklungsorientiert zu gestalten, damit diese – im Sinne der Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ pädagogischer Organisationen – ihre Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen erfüllen (vgl. ebd., S. 126 ff.). Ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ versteht sich demgemäß – also für das ineinandergreifen der o. g. Elemente (vgl. Abb. 17) – als ein „entwicklungsorientiertes Gestalten pädagogischer Organisationen, die sich über strategische Orientierungen konfigurieren und sich im Zuge des sozioökonomischen Wandels positionieren, die sich im Wechselspiel zwischen Bestand und Veränderung und angesichts divergenter Einflüsse und Entwicklungsparameter ausbalancieren, um ihre auf individuelles Lernen sowie auf gesellschaftliche Reproduktion und Innovation bezogene Förder- und Reflexionsfunktion organisatorisch angemessen und ethisch verantwortlich wahrzunehmen“ (Behrmann 2006, S. 127). Demgemäß steht im Folgenden die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bieten Hochschulen ihre wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere an, um *Lernprozesse* von Erwachsenen zu fördern, wie z. B. von berufstätigen Fach- und Führungskräften (vgl. Kap. 3.1-3.2).

4.3.2 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als *strategisches* Bildungsmanagement

Dieser Abschnitt hebt das ‚reflexive Bildungsmanagement‘ als ein *strategisches* Bildungsmanagement hervor. Dies erfolgt im Sinne der o. g. Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ pädagogischer Organisationen. Insofern steht die Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführung.

Im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ basiert die strategische (Neu-)Positionierung von pädagogischen Organisationen auf der jeweils zugrunde liegenden Konfiguration der Organisation. Dies erfolgt – im Sinne der o. g. Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – im Zuge eines *strategischen Bildungsmanagements*. In diesem Zusammenhang offerieren die jeweiligen Pole der Spannungsfelder im Kontext der Gestaltungsfelder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ mögliche strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen (vgl. Behrmann 2006, S. 74 f. und 419 f.; vgl. hierzu auch Kap. 4.2; Abb. 17 in Kap. 4.3).

Bereitstellung von strategischen Orientierungen

Im Hinblick auf die Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die strategische Positionierung konstatiert Behrmann (ebd., S. 365), „dass [die] Gestaltungsebenen und -felder eine Eigenlogik aufweisen, aber dennoch wechselseitig miteinander verbunden“ sind. Nach Behrmann (ebd., S. 116 f. und 365 ff.) bestehen horizontale Beziehungen zwischen den Gestaltungsoptionen in den Gestaltungsfeldern auf derselben Gestaltungsebene eines strategischen Bildungsmanagements ebenso wie vertikale Beziehungen zwischen den Gestaltungsoptionen innerhalb der Gestaltungsfelder auf unterschiedlichen Gestaltungsebenen²⁵. Demzufolge liegt innerhalb der vorliegenden Studie eine Aufgabe im Zuge eines strategischen Bildungsmanagements darin, zunächst innerhalb der neun Gestaltungsfelder mögliche Gestaltungsoptionen auszuwählen und diese möglichen strategischen Orientierungen im Anschluss „integrativ aufeinander zu beziehen und untereinander abzustimmen“ (ebd., S. 365). Die strategische Positionierung von Bildungseinrichtungen resultiert demnach aus einer „*horizontale[n]*“ und „*vertikale[n]* *Integration*“ der strategischen Orientierungen, also den Gestaltungsoptionen *in* allen neuen Gestaltungsfeldern eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (ebd., S. 128). Diese *Integration* erfolgt – im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen – in Form einer „sinnvolle[n] Kopplung bzw. Balance“ zwischen den gewählten Gestaltungsoptionen im Lichte der divergenten oder konvergenten Pole der Spannungsfelder (ebd., S. 366, vgl. hierzu auch Kap. 4.2).

Dementsprechend bekräftigt Behrmann im vorliegenden Kontext, „dass die Beziehungen zwischen [den] verschiedenen Gestaltungsebenen, -feldern und -optionen [...] als Entwicklungsbedingung verstanden werden und die Abstimmung zwischen diesen Konstitutionselementen und -momenten als ein Entwicklungsziel anzusehen ist“ (ebd., S. 369). In diesem Zusammenhang liegt eine Aufgabe im Zuge eines strategischen Bildungsmanagements darin, strategische Orientierungen zu integrieren und diese innerhalb der Bildungseinrichtungen bereitzustellen. Dies erfolgt im Rahmen der vorliegenden Studie, um Handlungen von und in Bildungseinrichtungen auf der Grundlage vorhandener Handlungstheorien strategische Orientierungen zu geben, wie z. B. einer nachfrageorientierten Programmbildung. Damit geht die strategische (Neu-)Positionierung von und in pädagogischen Organisationen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Umwelt einher. Dementsprechend verleiht ein strategisches Bildungsmanagement den Handlungen von und in Bildungseinrichtungen einen Sinnkontext (vgl. ebd., S. 101 ff.; Kap. 1.2).

Strategische Orientierungen stiften Handlungen einen Sinnkontext

Im Rahmen der vorliegenden Studie dient ein strategisches Bildungsmanagement der strategischen (Neu-)Positionierung von und in Bildungseinrichtungen, indem dieses zwischen den Ansprüchen eines normativen und eines operativen Bildungsmanagements *vermittelt* und infolgedessen Strategien also strategische Orientierungen für die Regulierung von Handlungen *bereitstellt*. Dies erfolgt – im Sinne der o. g. Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ pädagogischer Organisationen – um den

²⁵ Pädagogische Organisationen konstituieren sich demnach auf drei Ebenen, d. h. auf der bildungspolitischen, organisationalen und soziopädagogischen Ebene. Auf diesen Ebenen liegen Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume für ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ von und in Bildungseinrichtungen, so lautet die These von Behrmann (2006, S. 79 f.). Dementsprechend benennt Behrmann die nachfolgenden Gestaltungsbereiche für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen: die finanz-, bildungs- und ordnungspolitische Orientierung auf der bildungspolitischen Ebene, die Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung auf der organisationalen Ebene sowie die Bewirtschaftungsorganisation, Didaktische Organisation und Veranstaltungsorganisation auf der soziopädagogischen Ebene (vgl. ebd., S. 115; Kap. 4.2).

Handlungen von und in Bildungseinrichtungen einen Sinn zu stiften (vgl. Behrmann 2006, S. 101 ff.). In diesem Zusammenhang führt Behrmann (ebd., S. 79 f.) aus:

„Strategisches Bildungsmanagement ist mit der systematischen Hervorbringung neuer Organisations-sichten verbunden, die als Rahmen für die künftige Gestaltung von Orientierungen, Leitbildern, Zielen, Strukturen, Prozessen, Handlungskonzepten sowie Beziehungen in der Bildungseinrichtung und zu ihrer Umwelt dienen und zur Entwicklung pädagogischer Organisationen beitragen.“

Demzufolge vermittelt ein strategisches Bildungsmanagement zwischen normativen und operativen Orientierungen an die Ausgestaltung der Bildungsarbeit von pädagogischen Organisationen, wie z. B. hinsichtlich der Bildungsprogramme (vgl. ebd., S. 98). Darüber hinaus vermittelt ein strategisches und entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement in diesem Zusammenhang zwischen den normativen und operativen Orientierungen an die Aus- und Umgestaltung von Bildungseinrichtungen, wie z. B. hinsichtlich der Organisationskultur (vgl. ebd., S. 380 f.). Dies geschieht im vorliegenden Kontext für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen auf der Grundlage der gegenwärtigen Konfiguration der Organisation oder im Hinblick auf die zukünftige Konfiguration der Organisation (vgl. ebd., S. 419 f.; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.3)²⁶. In diesem Zusammenhang begreift Behrmann (2006, S. 104) pädagogische Organisationen ferner „als Referenzrahmen menschlichen Handelns [...], der durch die Tätigkeiten der organisationalen Mitglieder gestaltet wird und der den organisationalen Mitgliedern wie der Umwelt gegenüber kooperativ in Erscheinung tritt“²⁷.

Demnach trägt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ – im Sinne der o. g. Elemente – dazu bei, dass Bildungseinrichtungen ihre Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen gewährleisten. Dies geschieht – hinsichtlich einem ineinandergreifen der o. g. Elemente – durch zwei verschiedene Ausprägungen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ als einem professionellen pädagogischen Ausgleichshandeln. Demzufolge erfolgt die Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen entweder im Zuge eines strategischen Bildungsmanagements oder im Zuge eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen im Kontext eines strategischen Bildungsmanagements auf der Grundlage der vorhandenen Konfiguration der Organisation verläuft, während der strategischen Neupositionierung im Kontext eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements eine veränderte Konfiguration der Bildungseinrichtung zugrunde liegt (vgl. Behrmann 2006, S. 126 ff.; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.3, 4.4).

Im Folgenden liegt das Augenmerk auf der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen. Dies dient der strategischen Neupositionierung von Bildungseinrichtungen und erfolgt im Kontext eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements.

4.3.3 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als *entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement*

Dieses Kapitel legt das Augenmerk auf die strategische Neupositionierung von Bildungseinrichtungen. Dies geschieht im Zuge eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements, um Handlungen bzw.

²⁶ Gemäß dieser Auffassung unterscheidet Behrmann zwischen einem normativen, strategischen sowie operativen (Bildungs-) Management. Auf dieser Grundlage entfaltet Behrmann (2006, S. 103) das Modell des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ professionell gestalteter pädagogischer Organisationen auf der Ebene des strategischen (und entwicklungsorientierten) Managements bzw. Bildungsmanagements. Insofern knüpft die *Konfiguration der Organisation* im vorliegenden Kontext an die *Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘* für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Dementsprechend entstehen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zwei weitere Pfeiler für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 2.3, 2.5, 3.5, 4.4).

²⁷ Demnach spricht Behrmann (2006, S. 104) vom „Organisieren des Organisatorischen einer Organisation“ und umschließt demzufolge einen funktionalen, instrumentellen und institutionellen Organisationsbegriff (vgl. ebd., S. 103 f.; Kap. 4.2).

Handlungstheorien von und in Bildungseinrichtungen zu verändern. Insofern steht die Bereitstellung von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von pädagogischen Organisationen im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen.

Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ werden Bildungseinrichtungen als entwicklungs-offene und entwicklungsfähige Organisationen charakterisiert. Dementsprechend liegt eine Aufgabe im Zuge des strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements darin, strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘ selbiger bereitzustellen. Es geht demnach um die Veränderung der Handlungstheorien einer Organisation und ihrer Mitglieder.

Veränderung von Handlungstheorien

Pädagogische Organisationen und ihre Mitglieder agieren auf der Grundlage von Handlungstheorien und diese Handlungstheorien lassen sich durch individuelles und organisationales Lernen verändern, so die These von Behrmann (2006, S. 395-400) im Kontext der vorliegenden Studie²⁸. In diesem Zusammenhang ist zwischen einer offiziellen Handlungstheorie²⁹ und einer tatsächlichen Handlungstheorie³⁰ von und in Bildungseinrichtungen zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 399). Dementsprechend bekräftigt Behrmann (ebd., S. 399), dass sich die *tatsächlichen* Handlungen von und in Bildungseinrichtungen *idealerweise* an die offizielle Handlungstheorie der Einrichtung anlehnen – allerdings differieren die Implikationen der offiziellen und tatsächlichen Handlungstheorie oftmals. Dementsprechend trägt insbesondere das organisationale Lernen „in unterschiedlichem Maße zur Reflexion von Handlungen und Handlungstheorien“ bei (ebd., S. 400). Dies geschieht – im Sinne der o. g. Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von pädagogischen Organisationen, um deren Konfiguration zu verändern (vgl. ebd., S. 128 und 419 f.).

Im Zuge des entwicklungsorientierten Bildungsmanagements übernimmt das organisationale Lernen demnach zwei Funktionen:

1. Das organisationale Lernen fungiert „als Medium für Korrekturen von Handlungen, die durch Handlungstheorien gesteuert werden“ (ebd., S. 400).
2. Das organisatioale Lernen dient „als Medium, in dem eine Abstimmung der Handlungstheorien erfolgt, was insbesondere bedeutet, die wechselseitige Anpassung und Entwicklung von offiziellen Theorien und Gebrauchstheorien [also tatsächlichen Handlungstheorien] so vorzunehmen, dass möglichst wenig Fehler in der Performanz organisationalen Handelns auftreten“ (ebd.).

Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘

Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ führt die Neukonfiguration von pädagogischen Organisationen zu einer strategischen Neupositionierung innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt. Im Sinne der o. g. Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ vollzieht sich diese Veränderung durch die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen auf der Grundlage von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen (vgl. Behrmann 2006, S. 391 ff. und 419 f.).

²⁸ Nach Behrmann (2006, S. 399) wird *in* der Handlungstheorie von Organisationen „das Verständnis *der* Organisation als Erklärungsmodell *von der* Organisation transportiert. Außerdem wirkt dieses Erklärungsmodell als Handlungsorientierung *für* Aktivitäten und als Interpretationsrahmen oder auch Kontrollinstanz *von* Aktivitäten“.

²⁹ Behrmann (2006, S. 399) adressiert mit der ‚offiziellen Handlungstheorie‘ bzw. ‚espoused theory‘ von Organisationen vor allem formale Vorstellungen über die Organisation. Diese Kenntnisse gestalten das ‚Bild‘ über die Organisation innerhalb der Organisation und in der Öffentlichkeit. Auf der Grundlage dieser Kenntnisse werden z. B. Strategien der Organisation bereitgestellt (vgl. ebd., S. 399 und 380).

³⁰ Mit der ‚tatsächlichen Handlungstheorie‘ bzw. ‚theory-in-use‘ von Organisationen adressiert Behrmann (2006, S. 399) im vorliegenden Kontext die informellen Verstellungen innerhalb der Organisation über die Organisation. Diese Kenntnisse bilden sich insbesondere durch individuelle und kollektive Erfahrungen der Organisationsmitglieder innerhalb einer Organisation heraus (vgl. ebd.).

Nach Behrmann (ebd., S. 382) liegt eine übergeordnete Aufgabe im Zuge des entwicklungsorientierten Bildungsmanagements darin, die Konfiguration von pädagogischen Organisationen zu verändern. Dies erfolgt – im Sinne der o. g. Elemente – durch die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen. Eine Orientierung für die Richtung der Veränderung offerieren in diesem Zusammenhang ebenfalls die Pole der Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. ebd., S. 119 f.). Demnach sollen sich Bildungseinrichtungen gemäß ihren Entwicklungsthemen und Entwicklungszielen weiterentwickeln, um ihre Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen weiterhin zu gewährleisten und zu erfüllen. Dies erfolgt auf der Grundlage der strategischen Neupositionierung. Dementsprechend werden im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ die Handlungstheorien von und in Bildungseinrichtungen verändert (vgl. ebd., S. 410-417). Solche Veränderungsprozesse werden im „Modell des reflexiven Bildungsmanagements professionell gestalteter pädagogischer Organisationen“ zuvorderst durch die „organisationspolitische Gesamtsicht“ initiiert und sodann durch „organisationale Lernniveaus“ reguliert (ebd., S. 410). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass sich die ‚reflexive Entwicklung‘ – im Hinblick auf ein ineinandergreifen der o. g. Elemente – auf die Identität, d. h. auf die Selbstbeschreibung sowie auf die gesellschaftliche Umwelt von Bildungseinrichtungen auswirkt (vgl. ebd., S. 410-415; vgl. hierzu auch Abb. 18).

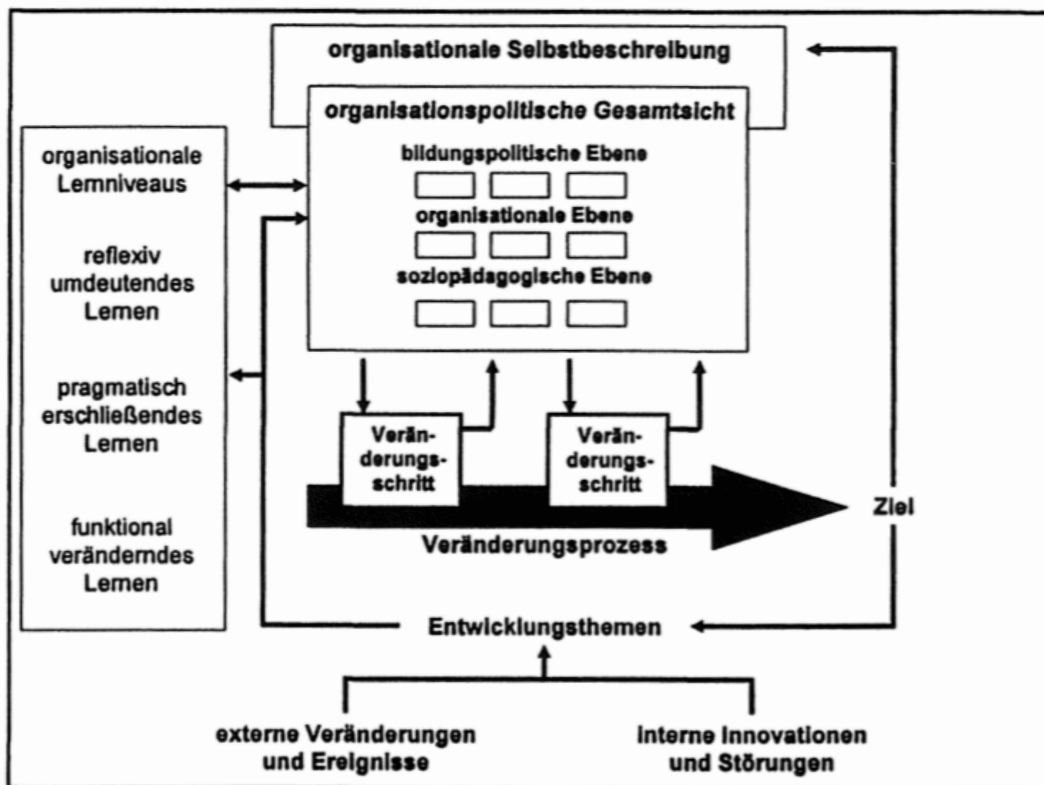


Abb. 18: Das Modell des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ professionell gestalteter pädagogischer Organisationen (Quelle: aus Behrmann 2006, S. 410)

Das o. g. Modell „zeigt, wie externe und interne Entwicklungsimpulse in Entwicklungsprozesse der Bildungsorganisation umgesetzt und dabei über eine organisationspolitische Gesamtsicht reguliert werden können. Es zeigt ferner, wie externe Entwicklungen und Ereignisse sowie interne Innovationsvorhaben und Störungen als Veränderungsanlässe wahrgenommen werden können, sich in Problemstellungen [also Entwicklungsthemen] verdichten und Entwicklungsprozesse der Bildungsorganisation imitieren können, wobei deren Vollzug über eine organisationspolitische Gesamtsicht gelenkt wird, die sich im Zuge des Entwicklungsverlaufs selbst wandeln kann“ (Behrmann 2006, S. 390). Dieses Modell unterstützt demnach z. B. die Bereitstellung von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 392).

Verlauf der ‚reflexiven Entwicklung‘

Hinsichtlich der erforderlichen Veränderungsimpulse für die ‚reflexiven Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen konstatiert Behrmann (ebd., S. 413 f.), dass selbige innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt eingebettet sind. Demnach können Änderungsimpulse innerhalb der Umwelt oder innerhalb der eigenen Einrichtung in Erscheinung treten. Dies hebt Behrmann (ebd.) nachfolgend hervor:

„Reflexive Entwicklung ist zunächst an die Vorstellung gekoppelt, [...] dass Entwicklungen im Kontext der Organisation in Form ubiquitärer struktureller, politischer, technischer, ökonomischer, ökologischer, kultureller oder paradigmatischer Veränderungen oder in Form spezieller akuter Ereignisse im Umfeld auf die Organisation einwirken, ohne dass diese zunächst kontrolliert werden können. Es gilt ferner anzuerkennen, dass organisationsinterne Veränderungsideen im strukturellen und kulturellen Bereich sowie akute Störungen in betrieblichen Abläufen Änderungsimpulse für die Entwicklung der Organisation freisetzen, ohne dass diese zunächst intendiert oder kontrollierbar wären.“

Dementsprechend entscheidet die organisationspolitische Gesamtsicht über die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von Veränderungsimpulsen für die ‚reflexive Entwicklung‘, so Behrmann (ebd., S. 414):

„In beiden Fällen ist allerdings davon auszugehen, dass externe Veränderungen und Ereignisse, interne Innovationsanlässe und Störungen sowie die darin enthaltenen Veränderungsimpulse nicht unvermittelt auf die Organisation durchschlagen. Vielmehr werden die freigesetzten Veränderungsimpulse als solche seitens der Organisation wahrgenommen und in potentielle Entwicklungsthemen gefasst. Vor dem Hintergrund einer in die Selbstbeschreibung der Bildungsorganisation eingebetteten organisationspolitischen Gesamtsicht werden die Entwicklungsthemen analysiert, mit Blick auf bestehende oder neue strategische Perspektiven und Entwicklungsorientierungen bewertet und in ihren möglichen Konsequenzen für die Entwicklung der Bildungsorganisation auf einer bildungspolitischen, organisationalen und soziopädagogischen Ebene und den damit verbundenen Gestaltungsfeldern und -optionen eingeschätzt. Erst danach werden gegebenenfalls gezielte Veränderungsprozesse avisiert und umgesetzt, was letztlich bedeutet, dass die Bildungsorganisation in ihrer reflexiven Entwicklung durch die externen und internen Veränderungen nicht im deterministischen Sinne bedingt wird, sondern die Möglichkeit hat, darin enthaltene Impulse in einem dezisiven Sinne aufzugreifen (oder nicht) und diese in konkrete Entwicklungskonzepte und Veränderungsprozesse umzusetzen (oder nicht).“

Die organisationspolitische Gesamtsicht konstituiert sich aus der organisationalen Gesamtsicht. Die organisationale Gesamtsicht umgreift alle Ausdrucksformen von Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 387 f.). Demnach umschließt die organisationspolitische Gesamtsicht die strategischen Orientierungen für die strategische Positionierung von Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 410-413; Abb. 18, 19)³¹.

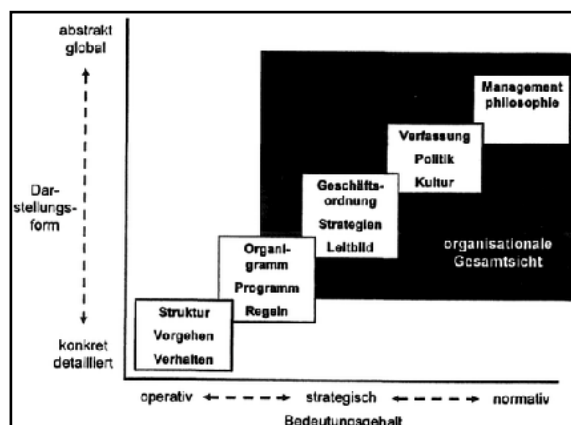


Abb. 19: Komponenten und Ebenen der organisationalen Gesamtsicht (Quelle: aus Behrmann 2006, S. 380).

³¹ In diesem Zusammenhang bekräftigt Behrmann (2006, S. 380): „In Anlehnung an die Managementphilosophie lassen sich Konkretisierungen hinsichtlich der Verfassung, der Politik und der Kultur einer Organisation vornehmen, die sich in einem weiteren Schritt in Geschäftsordnungen, Strategien und Leitbilder umsetzen. Details lassen sich sodann in Organigrammen, Programmen und Regeln festlegen, die sich auf die unmittelbare Gestaltung von Strukturen, Vorgehensweisen und Verhaltensweisen in der Organisation niederschlagen. Insgesamt ergibt sich eine sukzessive Konkretisierung von abstrakten und globalen in konkrete und differenzierte Sichtweisen. Der Umsetzungsprozess spitzt sich von normativen auf strategische bis auf operativ werdende Implikationen zu.“

Daraufhin erfolgt die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen durch einen intendierten organisationalen Lernprozess (vgl. Behrmann 2006, S. 410). Demnach gilt es, „durch organisationales Lernen eine unterschiedlich weitgehende Veränderung von Handlungen, handlungsleitenden Zielen und Normen sowie dabei veranschlagten Handlungstheorien bzw. -orientierungen einer Organisation zu erreichen“ (ebd., S. 395). Infolgedessen ist zwischen drei miteinander verbundenen organisationalen Lernniveaus zu unterscheiden, so Behrmann (ebd., S. 414; vgl. hierzu auch Abb. 18):

„Wird ein Veränderungsprozess angestrebt, so ist dieser im Zuge der reflexiven Entwicklung der Bildungsorganisation auf die Qualität der als Lernprozess angelegten Veränderung hin zu bestimmen. In einer funktionalen verändernden Perspektive geht es dabei vordergründig um die Verbesserung von Rahmenbedingungen und Handlungsabläufen bei faktisch gegebenen Bedingungen sowie Zielen, Normen und Handlungstheorien. In einer pragmatisch erschließenden Perspektive geht es ferner um die Bewusstmachung, Hinterfragung und Veränderung von Bedingungen sowie Zielstellungen und Normen, die vor dem Hintergrund bestehender Handlungstheorien modifiziert werden, sofern sie vor dem Hintergrund neuer Handlungsanforderungen oder innovativer Ideen nicht mehr adäquat erscheinen. In einer reflexiv umdeutenden Perspektive geht es um die Veränderung der Handlungstheorien im Sinne von paradigmatischen Grundannahmen bzw. einem spezifischen Selbst- und Weltverständnis der Bildungsorganisation und ihrer Mitglieder. Je nach Entwicklungsthema und der Einschätzung der damit verbundenen Konsequenzen für die systemischen Zusammenhänge der Bildungsorganisation, lassen sich die Themen mit Blick auf Veränderungsmaßnahmen über diese verschiedenen Lernniveaus regulieren. Die verschiedenen Lernniveaus ermöglichen es, Entwicklungspotentiale in unterschiedlicher Qualität freizusetzen. Ebenso lassen sich die jeweils freizusetzenden Entwicklungspotentiale zwischen den Lernniveaus transponieren. Dadurch wird es möglich, abstrakte Handlungstheorien über richtungsweisende Ziele und Normen in konkrete Handlungen umzusetzen, oder es wird möglich, Handlungen nicht nur faktisch zu verbessern, sondern die ihnen zugrundeliegenden Ziele und Normen in einer pragmatischen Sicht zu hinterfragen sowie die dahinterstehenden Handlungstheorien reflexiv umzudeuten.“

Für die strategische Neupositionierung von Bildungseinrichtungen ist es weiterhin möglich, dass sich im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ ebenfalls die organisationspolitische Gesamtsicht verändert und infolgedessen die organisationale Selbstbeschreibung. Dies ist für diese Studie hervorzuheben:

„Im Zuge der Umsetzung eines Veränderungsprozesses bedeutet eine reflexive Entwicklung, dass die im Prozess erzielten Ergebnisse iterativ evaluiert und mit der organisationspolitischen Gesamtsicht abgeglichen werden, um aus den dabei entstehenden Resultaten heraus Orientierung für weitere Entwicklungsschritte zu gewinnen. Der nicht dezisive, sondern zugleich entwicklungs offene Charakter der organisationspolitischen Gesamtsicht erlaubt es dabei ferner, diese selbst im laufenden Prozess zu hinterfragen und der im Entwicklungsprozess enthaltenen Komplexitätsveränderung und Dynamik gegebenenfalls anzupassen.“ (Behrmann 2006, S. 414 f.)

Überdies ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass die ‚reflexive Entwicklung‘ von Bildungseinrichtungen – im Sinne der o. g. Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – zu einer neuen organisationalen Konfiguration und dementsprechend zu einer strategischen Neupositionierung führt, gemäß dieser Auffassung von Behrmann (ebd., S. 415; vgl. hierzu auch ebd., S. 128 und 419 f.):

„Ist ein Veränderungsprozess abgeschlossen, bedeutet reflexive Entwicklung, dass das Ergebnis des Prozesses in die Selbstbeschreibung der Bildungsorganisation sowie die organisationspolitische Gesamtsicht einfließt, vor deren Hintergrund die Bildungsorganisation sich auf organisationaler Ebene neu identifiziert und konfiguriert bzw. positioniert und ausbalanciert, um als Bildungsorganisation ihre Vermittlungsaufgabe zwischen dem Bildungssystem und dem Bildungsgeschehen wahrzunehmen, wobei sie sich weiterhin selbst transformiert und aktiv an gesellschaftlichen Transformationsvorgängen partizipiert.“

Im Rahmen der vorliegenden Studie unterstützt die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die strategische Neupositionierung der eigenen Weiterbildungseinrichtungen. Damit geht die Reflexion über die Beschaffung von Legitimität und Ressourcen einher. Darüber hinaus beschreiben die Handlungstheorien von Hochschulen, dass bzw. wie Hochschulen und Hochschulangehörige in dieser Studie wissenschaftliche Weiterbildung realisieren (vgl. Kap. 3.1).

4.4 Begrenzung und Erweiterung des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ in dieser Studie

Die vorherigen Abschnitte skizzierten ausgewählte Aspekte eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ unter dem Gesichtspunkt der Verwendung als organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie. Die nachfolgenden Ausführungen erläutern jeweils zwei Aspekte für die Begrenzung und für die Erweiterung eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Rahmen der vorliegenden Studie.

4.4.1 Begrenzung der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

Im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ als erziehungswissenschaftlicher Managementtheorie verbleiben die Implikationen für die Konfiguration von pädagogischen Organisationen diffus. Überdies bleiben Hochschulen als mögliche Bildungseinrichtungen außen vor (vgl. Kap. 3.5, 4.1).

Die organisationale Konfiguration bleibt diffus

Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ liegt eine Aufgabe darin, Bildungseinrichtungen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Umwelt strategisch (neu) zu positionieren. Dementsprechend stellt ein strategisches Bildungsmanagement bzw. ein strategisches und entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement im Zuge eines professionellen pädagogischen Ausgleichshandelns zunächst strategische resp. strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen bereit und setzt diese im Anschluss um (vgl. Behrmann 2006, S. 126 ff. und 391 ff.).

Nach Behrmann (ebd., S. 419 f.) liegt der strategischen Positionierung von Bildungseinrichtungen eine dementsprechende organisationale Konfiguration zugrunde. Die organisationale Konfiguration ist für eine weitestgehende strategische Neupositionierung von Bildungseinrichtungen veränderbar. Dies erfolgt im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von pädagogischen Organisationen (vgl. ebd., S. 414 f.). Innerhalb der vorliegenden Studie ist in diesem Zusammenhang zum einen zu bekräftigen, dass sich pädagogische Organisationen „über strategische Orientierungen konfigurieren“ (ebd., S. 127) und zum anderen, dass „unterschiedliche Konfigurationsformen“ möglich sind (ebd., S. 119). Demzufolge geben die Pole der Spannungsfelder im Kontext eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ verschiedene Orientierungen für die Herausbildung einer neuen Konfiguration, indem die Pole dieser Spannungsfelder „polarisierte Konfigurationstypen darstellen“ (ebd., S. 120; vgl. hierzu auch Kap. 4.2). Dies geschieht im Sinne der Elemente eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ für die Veränderung der *Konfiguration (A)* zur *Konfiguration (B)* einer Bildungseinrichtung (vgl. Behrmann 2006, S. 128; vgl. hierzu auch Abb. 17).

Jedoch ist im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ nicht ersichtlich, wie diese Konfiguration aussieht und welchen Beitrag diese Konfigurationen leisten. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist dies für eine differenzierte Betrachtung problematisch, weil mit der *organisationalen Konfiguration* in dieser Studie die ausgewählte ‚*Geschäftsmodellkonfiguration*‘ gemeint ist (vgl. Kap. 2.3, 4.4.2).

Hochschulen bleiben außen vor

Als erziehungswissenschaftliche Managementtheorie stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ vor allem für Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager mögliche Orientierungen für ein strategisches und entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement von und in pädagogischen Organisationen bereit. In diesem Zusammenhang stehen verschiedene Bildungseinrichtungen im Zentrum, wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen, jedoch *keine Hochschulen* (vgl. Behrmann 2006, S. 23 ff.)! Dementsprechend berücksichtigen die Elemente und das Modell des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ insbesondere die Perspektive einer ausgewählten Bildungseinrichtung, wie z. B. die organisationale Selbstbeschreibung oder organisationspolitische Gesamtsicht einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Kap. 4.3.3, 4.1). Damit geht eine weitere Begrenzung des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ in dieser Studie einher.

Im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ werden Hochschulen bislang nicht als mögliche pädagogische Organisationen betrachtet. Jedoch offerieren diese Bildungseinrichtungen vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie z. B. forschungsbasierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote und halten u. a. für die Realisierung dieser Angebote oftmals eigene Weiterbildungseinrichtungen vor (vgl. Kap. 3.5). Demzufolge wird innerhalb des Modells des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ nicht die An- und Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen an öffentlichen Hochschulen berücksichtigt. Infolgedessen bleiben insbesondere die organisationsinternen Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ für die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Hochschulen unterbelichtet (vgl. Kap. 4.4.2).

Allerdings ist die analytische Unterscheidung von Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen innerhalb des Modells des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ vielversprechend, um im Rahmen der vorliegenden Studie vor allem die Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen betrachten zu können. Demzufolge sollte ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen einem ‚reflexiven Hochschulmanagement‘ und ‚reflexiven Weiterbildungsmanagement‘ vermitteln (vgl. Kap. 3.3, 4.4.2, 4.5).

4.4.2 Erweiterung der Elemente und des Modells eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

Im Kontext der vorliegenden Studie sind die Implikationen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ als erziehungswissenschaftlicher Managementtheorie zu erweitern. Dies geschieht gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie. Demzufolge werden die von Behrmann vorgelegten Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ um die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ ergänzt. Überdies werden im Modell des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ mehrere Sub-Ebenen eingeführt, um die An- und Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen zu berücksichtigen, wie z. B. in organisationspolitischer Hinsicht.

Ergänzung von ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘

Die vorliegende Studie basiert auf der These, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ hilfreich ist, insbesondere für die Realisierung des Bildungsauftrags von Hochschulen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 1.2, 3.5).

Demzufolge werden die Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ für diesen Verwendungskontext um die (Neu-)Konfiguration sowie Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für Weiterbildungsangebote ergänzt. Demgemäß beschreibt die *Konfiguration (A)* die gegenwärtig vorhandene ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ und die *Konfiguration (B)* die zukünftig mögliche ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Abb. 20; Kap. 2.3). In diesem Zusammenhang erfolgt die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unter Verwendung eines geeigneten ‚Geschäftsmodellansatzes‘ auf der Grundlage von strategischen Orientierungen bzw. auf der Grundlage von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an/in Hochschulen (vgl. Kap. 2.5, 3.4-3.5, 4.3).

Demnach geschieht die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ in dieser Studie im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen unter Verwendung eines ‚Geschäftsmodellansatzes‘. Damit geht idealerweise eine Veränderung der Handlungstheorien von Hochschulen und ausgewählten Hochschulangehörigen einher. Dementsprechend enthält die offizielle Handlungstheorie von Hochschulen u. a. Vorstellungen über mögliche Aktivitäten von Hochschulen im Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung, d. h. über mögliche ‚Geschäftsmodelle‘. Die tatsächlichen Handlungstheorien von und in Hochschulen erklären deren Umsetzung (vgl. Kap. 4.3.3).

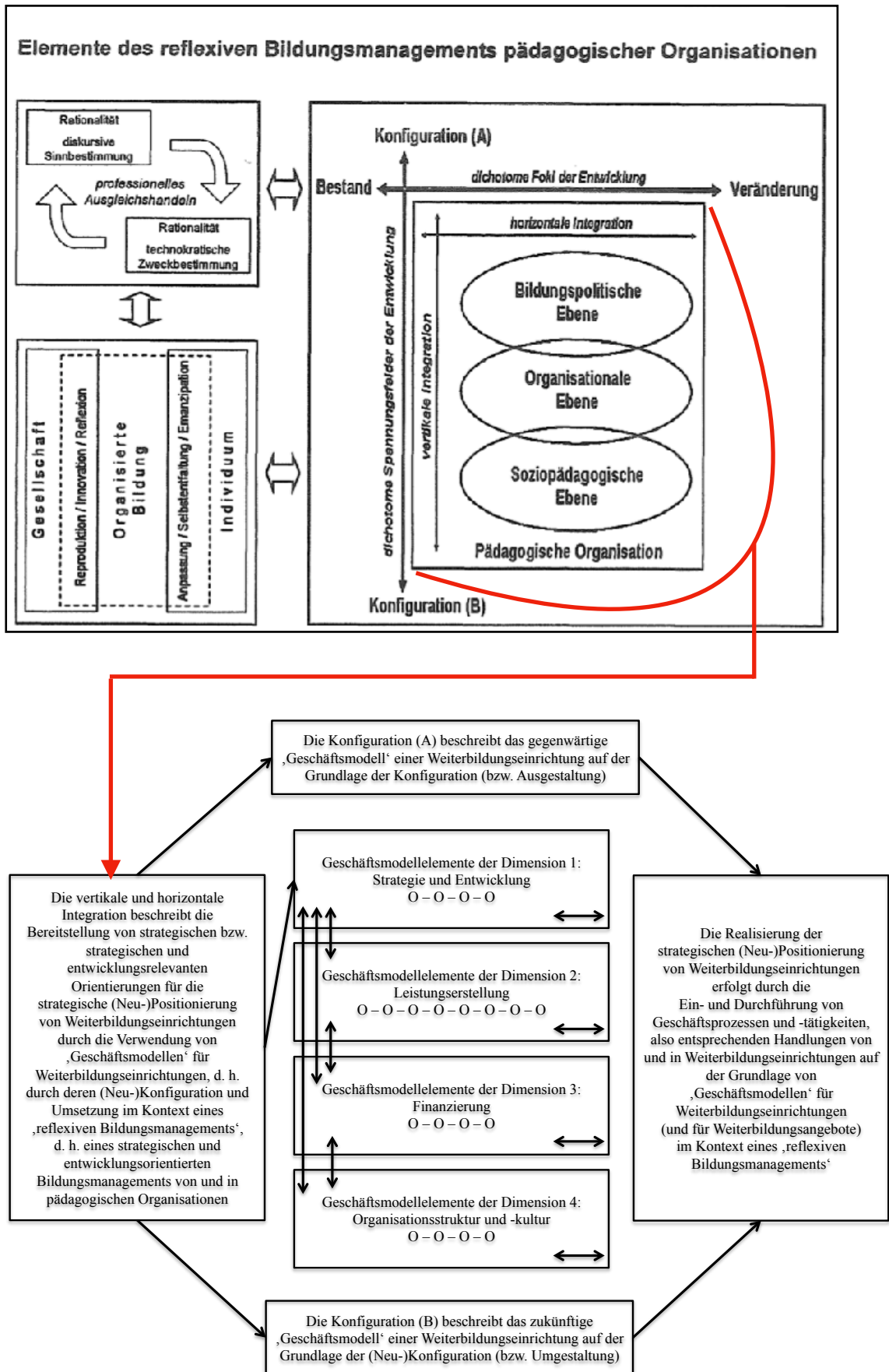


Abb. 20: Erweiterung der Elemente des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ pädagogischer Organisationen von Behrmann (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Behrmann 2006, S. 128).

Ergänzung von Sub-Ebenen

Überdies wird im Rahmen der vorliegenden Studie das Modell des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ um drei *Sub-Ebenen* erweitert, um verschiedene Organisationseinheiten innerhalb von pädagogischen Organisationen betrachten zu können ebenso wie mögliche Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ auf und zwischen diesen Ebenen einer Bildungseinrichtung. Diese Differenzierung sieht das o. g. Modell bislang noch nicht vor. Dementsprechend wird dieses Modell für diesen Verwendungskontext präzisiert, um insbesondere die An- und Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen *an und in* Hochschulen zu berücksichtigen, wie z. B. die organisations- bzw. hochschulpolitische oder hochschulkulturelle An- und Einbindung. Dies geschieht gemäß der unterschiedlichen Strategien und Formen für die Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer ausgewählten Aufgabe an Hochschulen (vgl. Abb. 21; vgl. hierzu auch Kap. 3.1, 3.3, 4.3.3).

Innerhalb des modifizierten Modells des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung adressiert die organisationale Selbstbeschreibung ebenso wie die organisationspolitische Gesamtsicht und die organisationalen Lernniveaus jeweils die Perspektive von Hochschulen und deren Weiterbildungseinrichtungen. Durch diese drei Sub-Ebenen beschreibt dieses Modell die strategische Neupositionierung von Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen im Rahmen der vorliegenden Studie differenzierter (vgl. Abb. 21; vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.3). Damit geht die (hochschulinterne) Vermittlung von Ansprüchen an die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ einher. In diesem Zusammenhang differenzieren sich auch die Gestaltungsfelder für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen aus. Demnach gilt es im Kontext eines strategischen Hochschulmanagements und strategischen Weiterbildungsmanagements z. B. strategische Orientierungen für die Gestaltung der Bildungsprogramme von Hochschulen und deren Weiterbildungseinrichtungen bereitzustellen – und dies idealerweise koordiniert und integriert (vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.3, 4.3).

Die organisationspolitische Gesamtsicht von Hochschulen fungiert – vor dem Hintergrund der Selbstbeschreibung von Hochschulen – im vorliegenden Verwendungskontext als „Orientierungsrahmen“ für die strategische Neupositionierung von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen, einschließlich der strategischen (Neu-)Positionierung ihrer eigenen Weiterbildungseinrichtung (Behrmann 2006, S. 381). Demzufolge gestaltet ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ die organisationalen Rahmenbedingungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen (vgl. Kap. 3.5, 4.5).

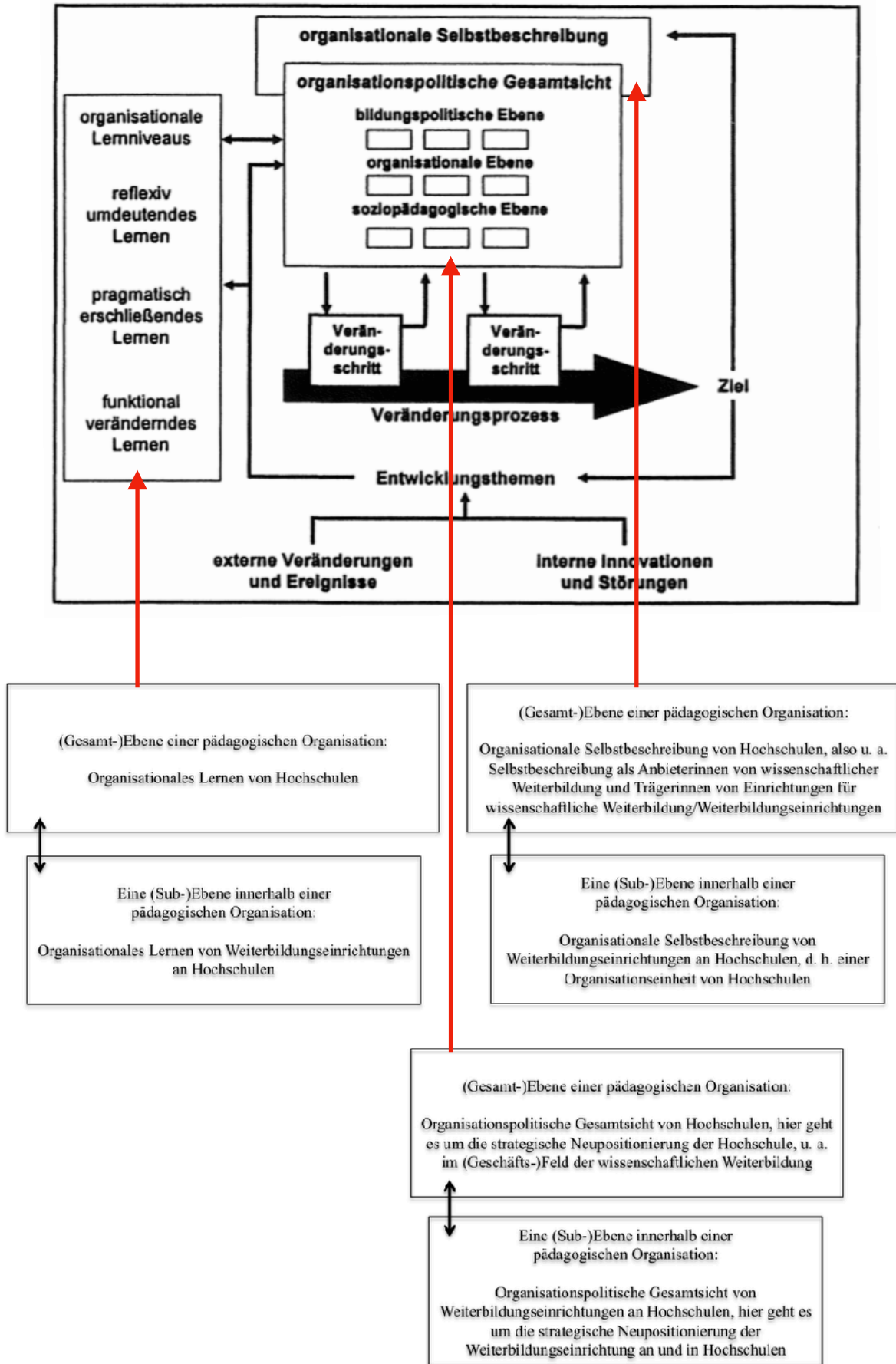


Abb. 21: Erweiterung des Modells des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ professionell gestalteter pädagogischer Organisationen von Behrmann (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Behrmann 2006, S. 410).

4.5 Strategische Positionierung und ‚Geschäftsmodelle‘ – drittes Zwischenfazit dieser Studie

Dieser Abschnitt fasst die wesentlichen Erkenntnisse für die weiteren Verlauf dieser Arbeit zusammen. Innerhalb des vierten Kapitels dieser Arbeit skizzierten die bisherigen Ausführungen „Horizonte eines reflexiven Bildungsmanagements“, um mögliche Orientierungen für das ‚Management‘ von Bildungseinrichtungen zu erschließen (Behrmann 2006, S. 24). Im vorliegenden Verwendungskontext sind diese Orientierungen – im Sinne einer organisations- und managementtheoretischen Perspektive – hilfreich, um die Reproduktion von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt zu verstehen. Dies geschieht im Zuge der Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf der Grundlage der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Demnach stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ vor allem strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung und für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ bereit (vgl. Kap. 1.1-1.2, 2.5, 3.4-3.5, 4.4, 5.1, 6.4-6.5, 7.1.9-7.1.10).

Sicherung der organisationalen Reproduktion

Innerhalb des ersten Kapitels dieser Arbeit wird – gemäß dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie – die Frage danach aufgeworfen, wie Weiterbildungseinrichtungen für ihre Reproduktion gesellschaftliche Legitimität und Ressourcen beschaffen. In diesem Zusammenhang ist die Analyse von ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘ vielversprechend, so die vorliegende These, um zu verstehen, wie diese Bildungseinrichtungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ ihre Leistungen realisieren, um Legitimität und Ressourcen zu sichern (vgl. Kap. 1.1-1.2, 2.3, 2.5). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung sind die Aktivitäten von und in diesen Weiterbildungseinrichtungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen maßgeblich, wenngleich deren Stellenwert an und in vielen (öffentlichen) Hochschulen gering ist. Demnach liegt das Augenmerk eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf der entwicklungsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ sollten diese pädagogischen Organisationen die wissenschaftliche Weiterbildung ausbauen und mit der wissenschaftlichen Ausbildung verzahnen (vgl. Kap. 3.3-3.5, 4.4.2).

Dementsprechend gilt es im Kontext eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ insbesondere strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen bereitzustellen, damit diese ihre Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen erfüllen können. Die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung leistet in diesem Zusammenhang z. B. einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung Erwachsener. Darüber hinaus liegt von Zeit zu Zeit eine weitere Aufgabe darin, strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die strategische Neupositionierung von Hochschulen zu benennen und umzusetzen. Dies schließt die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für ihr Engagement im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ein (vgl. Kap. 2.4-2.5, 3.4-3.5, 4.4).

Im Feld ist die strategische (Neu-)Positionierung schwierig

Allerdings ist die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Herausforderungen verbunden, z. B. weil die Akquise und Durchführung von Forschungsprojekten für viele Hochschulangehörige einen höheren Stellenwert hat (vgl. Kap. 3.3).

Nach Behrmann (2006, S. 127) vermittelt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ als professionellem pädagogischem Ausgleichshandeln zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen an wissenschaftlicher Weiterbildung. Damit geht idealerweise ein Matching verschiedener Interessen einher, die hochschulinterne und hochschulexterne Zielgruppe artikulieren, wie z. B. Hochschulleitungen, Hochschullehrende sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Seitter 2017, S. 216 f.; vgl. hierzu auch Kap. 3.3).

Im Feld ist die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ problematisch

Insbesondere die strategische (Neu-)Positionierung von öffentlichen Hochschulen ist innerhalb des Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig. Infolgedessen ist ebenfalls zu konstatieren, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ also deren (Neu-)Konfiguration und Umsetzung für viele Hochschulen bzw. Hochschulangehörige problematisch ist, denn oft stehen z. B. andere Aufgaben im Mittelpunkt, wie bspw. die Teilnahme an Wettbewerben wie der Exzellenzinitiative (vgl. Kap. 3.3).

Im Rahmen der vorliegenden Studie unterstützen ‚Geschäftsmodelle‘ als Werkzeuge die Umsetzung eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘. In diesem Zusammenhang zeigen ‚Geschäftsmodelle‘ die organisationale Konfiguration von Weiterbildungseinrichtungen, indem diese die Geschäftstätigkeiten in vereinfachter Art und Weise visualisieren. Dies erfolgt in Form der ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘. Demnach entsteht – im Sinne einer Skizze – ein Bild des Ist- oder Sollzustands (vgl. Kap. 2.5). Daher können ‚Geschäftsmodelle‘ die Handlungstheorie von und in Weiterbildungseinrichtungen darstellen, denn diese werden über strategische Orientierungen konfiguriert (vgl. Kap. 2.5, 3.5, 4.4.2).

Rekonstruktion von Orientierungen

Für die vorliegende Studie wird die erziehungswissenschaftliche Managementtheorie von Behrmann als organisations- und managementtheoretische Perspektive verwendet. Im Folgenden geschieht dies, um Orientierungen für die Bewältigung von Herausforderungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu rekonstruieren (vgl. Kap. 1.2, 5.1).

In diesem Zusammenhang ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass die Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ begrenzt sind. Im Kontext der vorliegenden Studie geht es um die Gestaltung des organisatorischen Rahmens für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Offen verbleibt bspw. welche Lernergebnisse hieraus resultieren. Darüber hinaus lassen sich innerhalb von Bildungseinrichtungen nicht alle Handlungen bzw. Entwicklungen regulieren. Dies schließt die Tatsache mit ein, dass den Leitungen von und in Hochschulen die Ausgestaltung des Bildungsmanagements obliegt (vgl. Behrmann 2006, S. 24 und 415 ff.). Die vorliegenden Ausführungen dienen der Konstruktion eines möglichen erziehungswissenschaftlichen Rahmens.

5 Gruppendiskussionen und Inhaltsanalysen – Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen gibt das fünfte Kapitel der vorliegenden Arbeit einen Überblick über die verwendete Forschungsmethodik für die Durchführung der zuvor geplanten Studie (vgl. Kap. 1.2). Die Erhebung und Auswertung des empirischen Datenmaterials dieser Studie erfolgte im Jahr 2017 und 2018.

Bis zu dieser Stelle dienten die bisherigen Ausführungen des vorliegenden Berichts der theoretischen Erschließung von strategischen Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen innerhalb des Geschäftsfelds der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Dies geschieht im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf der Grundlage der strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen und deren Weiterbildungseinrichtungen innerhalb des o. g. Felds (vgl. Kap. 2.5, 3.5, 4.5). Darüber hinaus haben die bisherigen Ausführungen gezeigt, dass die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen ebenso wie die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig ist (vgl. Kap. 2.5, 3.4-3.5, 4.5). Unterbelichtet blieben bislang jedoch Probleme und mögliche Orientierungen aus der Perspektive von denjenigen, die vor allem für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in (öffentlichen) Hochschulen verantwortlich sind (vgl. Kap. 2.3, 2.5, 3.1, 3.4, 3.5, 4.5).

Innerhalb des fünften Kapitels dieser Arbeit wird das Augenmerk nun auf der Rekonstruktion von möglichen strategischen Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen liegen. Gemeint sind also die möglichen strategischen Orientierungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer für die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen innerhalb des o. g. Felds. Dies schließt im Kontext eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ vor allem die Rekonstruktion von strategischen Orientierungen bzw. strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen mit ein (vgl. Kap. 1.2, 2.5, 3.5, 4.5).

In diesem Zusammenhang beschreiben die nachfolgenden Ausführungen die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie. Demnach werden im Folgenden zunächst die Implikationen des hierfür zugrunde liegenden Wissenschaftsverständnisses erläutert (vgl. Kap. 5.1). Im Anschluss wird der hier vorliegende Zugang zum Forschungsfeld erläutert, also einem möglichen Zugang zu den Personen bzw. Personengruppen innerhalb des Handlungsfelds für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen (vgl. Kap. 5.2). Danach schließen sich Ausführungen an, die zunächst das verwendete Erhebungsverfahren skizzieren. Demgemäß stehen die Gruppendiskussionen und die Umsetzungsvarianten der Dramaturgie im Mittelpunkt (vgl. Kap. 5.3). Es folgt ein Überblick über die Sicherung und Aufbereitung der erzeugten Daten (vgl. Kap. 5.4), bevor der letzte Abschnitt des fünften Kapitels das Auswertungsverfahren beschreibt – demnach wird es im Anschluss um die durchgeführten Inhaltsanalysen gehen (vgl. Kap. 5.5).

5.1 Relationales Verhältnis von pädagogischer Managementtheorie und -praxis

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht ein interpretatives Forschungsparadigma als ein leitendes Wissenschaftsverständnis diese Studie ebenso wie ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ als organisations- und managementtheoretischer Perspektive dieser Studie, die Orientierungen für die Managementpraxis anbietet. Diese Orientierungen stehen im Rahmen dieser Studie im Lichte einer neo-institutionellen organisationstheoretischen Sichtweise (vgl. Kap. 1.1-1.2).

Demzufolge unterstellt diese Untersuchung ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der ausgewählten Wissenschaftstheorie sowie der verwendeten Organisations- und Managementtheorie. Gleiches gilt für das Verhältnis zwischen der Organisations- und Managementtheorie sowie der Organisations- und Managementpraxis (vgl. Scherer & Marti 2014, S. 16; Behrmann 2006, S. 23 ff.). Mit der Wissenschaftstheorie bzw. einem Wissenschaftsverständnis ist im Kontext dieser Studie gemeint „was es heißt, Wissenschaft zu betreiben“ (Scherer & Marti 2014, S. 16). In diesem Zusammenhang geht es um die deskriptive und normative Beschreibung sowie Reflexion der Wissenschaftspraxis, d. h. es geht insbesondere um die Frage, welchem Zweck resp. Erkenntnisinteresse diese Studie folgt und welche Mittel bzw. Erhebungs- und Auswertungsmethoden verwendet werden (vgl. ebd., S. 17 f.). Des Weiteren reflektiert die Wissenschaftstheorie die ausgewählte Organisations- und Managementtheorie. In diesem Zusammenhang beschreibt und reflektiert die verwendete Organisations- und Managementtheorie demzufolge die Organisations- und Managementpraxis (vgl. ebd., S. 16 ff.). Insofern stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ als organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie keine präskriptiven, sondern „mögliche Horizonte eines reflexiven Bildungsmanagements“ zur Aussicht bereit (Behrmann 2006, S. 24). Die Gestaltung erfolgt von und in Bildungseinrichtungen.

Interpretativer Forschungsansatz

Für die Erforschung der Organisations- und Managementwirklichkeit orientiert sich die vorliegende Studie an einem interpretativen Forschungsansatz bzw. einem qualitativen Forschungsparadigma. Dies hat Konsequenzen für die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden (vgl. Scherer & Marti 2014, S. 21 ff.; Kühl, Strodtholz & Taffertshofer 2009, S. 17-20; Mayring 2016, S. 146 f.; Dörner & Schäffer 2012, S. 17 f.). In diesem Zusammenhang konstatieren z. B. Scherer & Marti (2014, S. 22):

„Das dem interpretativen Ansatz zugrunde liegende Wissenschaftsverständnis geht davon aus, dass soziale Realitäten nicht als »harte Fakten« gegeben sind und entsprechend erforscht werden können, sondern von den Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft (unterschiedlich) konstruiert und interpretiert werden. Soziale Sachverhalte werden daher nicht als gegenständliche Einheiten, sondern als durch das Handeln der Akteurinnen und Akteure entstehende Regeln und Bedeutungen betrachtet. Beim Forschen geht es demnach nicht um ein *objektives Beobachten* (wie im Subjekt-Objekt-Modell), sondern um ein *Teilnehmen*, durch das die subjektiven Sinngehalte der Akteurinnen und Akteure erfragt werden. Forschende müssen dabei eine Interpretation der Interpretation der Akteurinnen und Akteure vornehmen“.

Demzufolge meint „Wissenschaft zu betreiben“ in dieser Studie, die Welt *verstehen* zu wollen (ebd., S. 16). Forscherinnen und Forscher versuchen demgemäß „redend die *subjektiven Sinngehalte der handelnden Akteurinnen und Akteure* gleichsam aus der Perspektive einer teilnehmenden Person zu erschließen“ (ebd., S. 22). In diesem Zusammenhang ist die „Rekonstruktion subjektiv gemeinten Sinns“ das Ziel (Kühl, Strodtholz & Taffertshofer 2009, S. 18; vgl. hierzu auch Dörner & Schäffer 2012, S. 18). Vor diesem Hintergrund ist im Rahmen der vorliegenden Studie weiterhin zu beachten:

„Die zu erforschende Realität ist kommunikativ vorstrukturiert und entsteht und verändert sich im Verlauf des Forschungsprozesses, ohne dass dies durch den Forschenden vollständig kontrolliert werden kann.“ (Scherer & Marti 2014, S. 21 f.)

Nach Kühl, Strodtholz & Taffertshofer (2009, S. 18) sind die Forscherinnen und Forscher ebenfalls ein „Bestandteil des Forschungsprozesses“. Diese Personen agieren mit Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

Konsequenzen für die Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand dieser Studie ist zunächst festzustellen, dass sich dieser aus dem ‚Reden‘ und ‚Handeln‘ der Akteurinnen und Akteure konstituiert (vgl. Scherer & Marti 2014, S. 21). Innerhalb des vorliegenden Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen sind an der Konstitution von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen verschiedene Akteurinnen und Akteure beteiligt, wie z. B. Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von

Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2.4, 3.1). Insofern liegen im Rahmen der vorliegenden Studie die Perspektiven ausgewählter Akteurinnen und Akteure zugrunde (aufgrund des gewählten Designs).

Als Forschungsgegenstand stehen Orientierungen für die *Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘* im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Mittelpunkt dieser Studie, d. h. insbesondere auf der Grundlage von strategischen sowie entwicklungsrelevanten Orientierungen für die strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Dieser Forschungsgegenstand wird im Rahmen der vorliegenden Studie untersucht, indem der Forscher mit ausgewählten individuellen Akteurinnen und Akteuren (also Personen) innerhalb des Felds redet und im Anschluss den Gesprächsinhalt analysiert (vgl. Kap. 3.5, 5.3, 5.5). In diesem Zusammenhang möchte der Forscher – gemäß seinem Erkenntnisinteresse – verstehen, wie Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an und in Hochschulen überleben, indem sich diese Organisationen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt strategisch (neu) positionieren sowie im Zuge dessen ‚Geschäftsmodelle‘ (neu) konfigurieren und umsetzen, um für die Realisierung ihrer Leistungen ihre Legitimität und infolgedessen ihre Ressourcen zu sichern (vgl. Kap. 1.2).

Demzufolge werden die ausgewählten Forschungsmethoden in der Methodologie entsprechender Art und Weise verwendet, „um das organisationale Geschehen aus der Sicht der handelnden Subjekte zu rekonstruieren“ (Kühl, Strodtholz & Taffertshofer 2009, S. 18). Im Rahmen der vorliegenden Studie werden in diesem Zusammenhang zuerst die wahrgenommenen Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen rekonstruiert. Es folgen rekonstruierte Orientierungen für die implizite und explizite Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘.

Konsequenzen für die theoretische Perspektive

Im Rahmen der vorliegenden Studie werden ausgewählte, organisations- und managementtheoretische Perspektiven eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Lichte einer neo-institutionellen Perspektive verwendet, um die rekonstruierten Orientierungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu interpretieren (vgl. Kap. 1.1-1.2).

- ▶ In diesem Zusammenhang erläutern ausgewählte organisationstheoretische Perspektiven des Neo-Institutionalismus wie sich Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen reproduzieren, indem diese Legitimität und Ressourcen beschaffen.
- ▶ Weiterhin skizzieren – hierarchisch darunter liegend (vgl. Pätzold 2015, S. 21) – ausgewählte managementtheoretische Perspektiven eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘, wie sich Weiterbildungseinrichtungen für die Erfüllung ihrer Funktionen strategisch (neu) positionieren können.

Jedoch „endet die Reichweite“ eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Rahmen der vorliegenden Studie *vor* der Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen (Dörner & Schäffer 2012, S. 16). Demzufolge wurde die organisations- und managementtheoretische Perspektive dieser Studie modifiziert. Dies geschieht vor allem, um im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ über unterschiedliche, strategische Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ reden zu können, d. h. um dem Forschungsgegenstand näher zu kommen (vgl. Kühl, Strodtholz & Taffertshofer 2009, S. 18 f.).

Fragestellung dieser Studie

Auf der Grundlage eines interpretativen Forschungsansatzes ist für die Analyse von Orientierungen festzuhalten, „dass Organisationen nach Regeln ablaufen, die durch das Handeln der Akteurinnen und Akteure *selber geschaffen und verändert* werden. Die organisatorische Wirklichkeit ist aus dieser Per-

spektive nicht objektiv vorgegeben, sondern Ergebnis einer sozialen Konstruktion“ (Scherer & Marti 2014, S. 22). Demzufolge werden Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen bzw. Hochschulen im Rahmen der vorliegenden Studie „im Wesentlichen durch *kulturelle und politische Prozesse* erhalten und verändert“ (ebd.). In diesem Zusammenhang lautet die These für den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie: *Innerhalb des vorliegenden Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen agiert jede Weiterbildungseinrichtung auf der Grundlage eines von Menschen implizit oder explizit konstruierten (sogenannten) ‚Geschäftsmodells‘ – im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ dieser Einrichtungen ist die (explizite) Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ hilfreich (vgl. Kap. 1.1-1.2, 2.5, 3.5, 4.5).*

Vor diesem Hintergrund lautet die Forschungsfrage dieser Studie: *Welchen Beitrag leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland (vgl. Kap. 1.2)?*

Beitrag dieser Studie

Insofern legt diese Studie mögliche strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen für die Umsetzung eines ‚reflexives Bildungsmanagement‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland vor. Hiermit möchte diese Untersuchung zur erwachsenenpädagogischen Organisations- und Managementforschung beitragen. Dies geschieht vor dem Hintergrund eines relationalen Verhältnisses von pädagogischer Organisations- und Managementtheorie sowie Organisations- und Managementpraxis auf der Grundlage von verbalisierten Erfahrungen (vgl. Pätzold 2011, S. 39).

Vor diesem Hintergrund redete der Autor dieser Arbeit mit ausgewählten Akteurinnen und Akteuren im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an und in Hochschulen, denn diese Personen betreiben das ‚Bildungsmanagement‘ (vgl. Kap. 3.1, 3.5, 5.2). Für die Erhebungen im Kontext der vorliegenden Studie wählte der Autor die Rolle eines ‚forschenden Moderators‘ und stellte demzufolge Fragen und Thesen zur Diskussion (vgl. Kap. 5.3). In diesem Zusammenhang liegt das Ziel der durchgeführten Erhebungen und Auswertungen darin, *mögliche* Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zu rekonstruieren (vgl. Kap. 5.3, 5.5).

5.2 Feldzugang mit Förderung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.

Im Folgenden steht die Sicherung des Feldzugangs zu ausgewählten Personen bzw. Personengruppen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland im Fokus. Insbesondere innerhalb von Hochschulen kooperieren unterschiedliche individuelle bzw. kollektive Akteurinnen und Akteure für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen die Herausforderungen und Orientierungen aus der Sichtweise des Personals von und in Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen (vgl. Kap. 3.1, 3.5; vgl. hierzu auch Kondrutjak 2018).

Für den Feldzugang zum Personal, wie insbesondere zum Leitungs- und Planungspersonal im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland kooperierte der Autor dieser Arbeit mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Als Fachverband vertritt die DGWF hochschulübergreifend auf Bundes- und Länderebene die Interessen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums an Hochschulen (vgl. DGWF o. J.a, o. J.b). Unter den institutionellen Mitgliedern der DGWF befinden sich in Deutschland vor allem Weiterbildungseinrichtungen an öffentlichen Hochschulen. Vereinzelnd befinden sich unter diesen Mitgliedern auch Einrichtungen an privaten Hochschulen sowie andere Non-Profit- und Profit-Organisationen, wie z. B. verschiedene Unternehmen und Vereine. Innerhalb dieser Fachgesellschaft

engagieren sich zusammen mit den Vertreterinnen und Vertretern der institutionellen Mitglieder ebenso persönliche Mitglieder, d. h. individuelle Mitglieder regional sowie deutschland- und europaweit, um den Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums an Hochschulen in Deutschland zu fördern, wie z. B. in unterschiedlichen Arbeitsgemeinschaften und Landesgruppen (vgl. ebd. o. J.a, o. J.b). Der Autor des vorliegenden Forschungsberichts kannte die Aktivitäten der DGWF bereits aus früheren Projekten (vgl. z. B. Franken, Fischer & Köhler 2014c). Daraufhin nahm dieser Autor im Dezember 2016 und Januar 2017 zuerst Kontakt mit dem Bundesvorstand der DGWF auf, um für die Unterstützung seiner Studie zu werben (vgl. DGWF o. J.c). Das Ziel dieser Kooperation umschließt die Teilnahme des Autors als Gast an den jeweils ein- bis zweimal stattfindenden sogenannten ‚Netzwerktreffen‘ der acht Landesgruppen der DGWF, um die Erhebungen im Rahmen dieser Studie durchzuführen (vgl. DGWF o. J.a, o. J.b).

Diese Kooperation mit den DGWF-Landesgruppen ist gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen dieser Studie hilfreich, weil sich innerhalb dieser regionalen Landesgruppen deutschlandweit mehrere ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktiker‘ für einen kollegialen Erfahrungsaustausch an einer Hochschule im Feld treffen, wie z. B. die Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen öffentlicher Hochschulen, die Leiterinnen und Leiter von weiterbildenden Studiengängen oder Dozentinnen und Dozenten. Für den kollegialen Austausch laden die sogenannten Sprecherinnen und Sprecher der jeweiligen Landesgruppe die Mitglieder zu den regelmäßig stattfindenden ‚Netzwerktreffen‘ der Landesgruppe ein und leiten diese Treffen auf der Grundlage einer vorher festgelegten Tagesordnung (vgl. ebd. o. J.a). Mit den Sprecherinnen und Sprechern von sieben DGWF-Landesgruppen verabredete der Autor dieser Arbeit, dass dieser im Rahmen eines bzw. im Anschluss an ein ausgewähltes ‚Netzwerktreffen‘ im Jahr 2017 und 2018 eine visualisierte Gruppendiskussion durchführt. In diesem Zusammenhang lautet das Diskussionsthema: ‚Orientierungen für die Bewältigung von aktuellen Herausforderungen im Bildungsmanagement von wissenschaftlicher Weiterbildung‘. Mit einem Sprecher einer Landesgruppe der DGWF fand der Autor dieser Arbeit leider keinen Termin für eine Gruppendiskussion, stattdessen realisierte dieser ein kompensierendes leitfadengestütztes Telefoninterview mit dem Sprecher dieser Landesgruppe. Die Sprecherinnen und Sprecher der DGWF-Landesgruppen fördern demzufolge den Feldzugang zu den ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktikern‘ für die Datenerhebung im Rahmen dieser Studie.

Für die Erhebung im Rahmen der vorliegenden Studie führte der Autor dieser Arbeit insgesamt acht Erhebungen durch, darunter befinden sich sieben (der acht geplanten) Gruppendiskussionen und ein kompensierendes Telefoninterview (vgl. Kap. 5.3.3). Hierunter befinden sich die nachfolgenden acht DGWF-Landesgruppen (vgl. hierzu auch DGWF o. j.a; Hörr & Jütte 2017b):

- Landesgruppe Baden-Württemberg
- Landesgruppe Bayern
- Landesgruppe Berlin und Brandenburg
- Landesgruppe Hessen
- Landesgruppe Mitteldeutschland
- Landesgruppe Nord
- Landesgruppe Nordrhein-Westfalen
- Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland.

Demzufolge handelt es sich bei den DGWF-Landesgruppen und folglich bei allen Diskussionsgruppen im Rahmen der vorliegenden Studie um bewusst ausgewählte Realgruppen, d. h. im Feld existieren diese Gruppen unabhängig von der Erhebungssituation und ein Großteil der Gruppenmitglieder kennt sich vorab bereits (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 13 und 44 ff.; Vogl 2014, S. 584). Diese vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung bewusst ausgewählten Personen engagieren sich im Zuge ihrer Berufstätigkeit in einer gemeinnützigen partikularen Interessengemeinschaft. Demzufolge teilen diese Akteurinnen und Akteure im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an und in Hochschulen teilweise ähnliche Haltungen und Berufserfahrungen (vgl. hierzu auch Vogl 2014, S. 584). Aufgrund

dessen versprach der Autor dieser Arbeit allen DGWF-Landesgruppen bzw. Gesprächspartnerinnen und -partnern ihre Beiträge zu anonymisieren und in diesem Forschungsbericht keine Landesgruppen der DGWF oder Hochschulen miteinander zu vergleichen. Demzufolge wird die Ergebnisdarstellung und -interpretation in den Kapiteln 6 und 7 dieser Arbeit hochschul- und bundesländerübergreifend auf *Einrichtungen für Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland* abstrahiert.

Auf der Grundlage des gewählten Feldzugangs liegt das Augenmerk im Rahmen dieser Studie auf dem Engagement von öffentlichen Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 3.2.1). In diesem Zusammenhang bleiben bspw. die Aktivitäten von privaten Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung unterbelichtet. Für andere Studien sind daher weitere Kooperationen wünschenswert, wie z. B. mit dem Verband der privaten Hochschulen e.V.

5.3 Visualisierte Gesprächsführung für Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode

Im Folgenden steht die Verwendung einer visualisierten Gesprächsführung für Gruppendiskussionen im Fokus. Dies erfolgt, um das Erhebungsverfahren im Rahmen der vorliegenden Studie zu erläutern. Demnach liegt das Augenmerk gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen dieser Untersuchung auf der Rekonstruktion von Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf der Grundlage der Orientierungen für die strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen.

In diesem Zusammenhang bietet sich die Durchführung von Gruppendiskussionen an, um zunächst den Zugang zu mehreren exemplarisch ausgewählten ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktikern‘ innerhalb des vorliegenden Felds zu erhalten und um daraufhin Einzel- und Gruppenmeinungen zu dem ausgewählten Gesprächsthema zu erfassen (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 13; Vogl 2014, S. 581; vgl. hierzu auch Schäffer 2012; Dollhausen 2010; Liebig & Nentwig-Gesemann 2009).

Unter Gruppendiskussionen bzw. Fokusgruppen oder focus groups versteht z. B. Vogl (2014, S. 581) eine „geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben. Dazu werden in einer Gruppe Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln. Dabei geht es nicht (nur) um einen Austausch von Argumenten, sondern es wird auch erzählt, erinnert oder gegenseitig ergänzt. Entscheidend ist die Interaktion der Gruppenmitglieder, wodurch die Methode über die gleichzeitige Befragung [...] mehrerer Personen hinausgeht“. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie sind vor allem die Interaktionen zwischen den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern und deren Meinungen vielversprechend, um erstens Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zu erfassen. Im Anschluss geht es zweitens um die Ermittlung von Orientierungen für die Verwendungen von ‚Geschäftsmodellen‘. Diese Kenntnisse lassen sich (teilweise) verbalisieren. Für die Rekonstruktion dieser Orientierungen werden im Anschluss an die Datenerhebung bzw. Datensicherung und -aufbereitung die Gesprächsinhalte analysiert. In diesem Zusammenhang sind ebenso Arbeitsplatzanalysen innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen ergiebig, jedoch geht es im Rahmen dieser Studie erst einmal darum, dieses Feld hinsichtlich der vorliegenden Schwierigkeiten und Orientierungen zu beschreiben. Danach bieten sich für die Rekonstruktion der strategischen Positionierungen von Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie für die Rekonstruktion der zugrunde liegenden ‚Geschäftsmodelle‘ bspw. Clusteranalysen oder auch Arbeitsplatzanalysen im Rahmen von Fallstudien an (vgl. z. B. Gieseke 2003; Robak 2003).

Nachstehend werden die ‚Pfeiler‘ der visualisierten Gesprächsführung für Gruppendiskussionen erläutert und im Anschluss die Entwicklung und Umsetzung der verwendeten Dramaturgie.

5.3.1 ‚Pfeiler‘ der visualisierten Gesprächsführung mit Gruppen

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen steht die Vorbereitung der Erhebungen. Hierfür beschreibt dieses Kapitel die ‚Pfeiler‘ für eine visualisierte Diskussionsführung nach Kühl (2009, 2002).

Welches Ziel liegt der Verwendung einer visualisierten Diskussionsführung als Forschungsmethode zugrunde? In diesem Zusammenhang konstatiert Kühl (2009, S. 196): „Mit der Methode der visualisierten Diskussionsführung wird bezweckt, eine Form der Diskussionsführung zu finden, in der jeder Gesprächspartner [und jede Gesprächspartnerin] sich einmischen kann und auch halbreife Gedanken geäußert werden können. [Das] Ziel ist es, dass jede Äußerung – unabhängig von Bedeutung eines Sprechers [oder einer Sprecherin] und der eingesetzten Rhetorik – das selbe Gewicht zugewiesen bekommt. Dabei soll die Interaktion zwischen den Teilnehmern so stimuliert werden, dass diese durch Einlassungen und durch Widersprüche anderer neue Einsichten gewinnen“. Demzufolge handelt es sich um eine Methode für die „Strukturierung von Gruppengesprächen“ (ebd., S. 195) im Rahmen der Organisationsforschung. Demgemäß liegt der Fokus dieser Methode „auf der Stimulierung von Gruppendiskussionen durch interaktionsauslösende Fragen und der Mitvisualisierung der Diskussionen auf Karten, die anschließend an Pinwänden [sic!] geordnet werden“ (ebd.).

Diese Erhebungsmethode besteht nach Kühl (ebd., S. 196) „aus vier Pfeilern“, die gewissermaßen das Fundament für die Verwendung der visualisierten Gesprächsführung im Rahmen dieser Studie bilden (vgl. Kap. 5.3.2). Gemäß der Auffassung von Kühl umfassen diese vier Pfeiler die Visualisierung des Diskussionsverlaufs, die Frage- und Antworttechnik, die Dramaturgie sowie die Verhaltensmuster der Moderatorinnen und Moderator (vgl. Kühl 2009, S. 196-202). Diese werden im Folgenden erläutert.

Erster Pfeiler: Visualisierung

Nach Kühl (2009, S. 196) beschreibt der erste Pfeiler dieser Methode das „Visualisieren“, „das heißt das bildhafte Darstellen und Entwickeln von Beiträgen“ für den Gesprächsverlauf. An der Erarbeitung der Visualisierung sind die Moderatorinnen und Moderatoren ebenso wie die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner beteiligt, wie z. B. unter Verwendung von Stiften, Karten, Klebepunkten und Pinnwänden etc. Die visualisierten Diskussionsbeiträge unterstützen nach Kühl (ebd.) die Verarbeitung von Informationen sowie deren Austausch in Gruppendiskussionen.

Zweiter Pfeiler: Fragen und Behauptungen

Der zweite Pfeiler der visualisierten Diskussionsführung umschließt verschiedene Formen für „Fragen oder Behauptungen, mit denen die [Diskussionsteilnehmerinnen und] Diskussionsteilnehmer aktiviert werden, eigene Ansichten einzubringen. Durch Fragen oder Behauptungen werden bei den [Teilnehmerinnen und] Teilnehmern simultane Äußerungen ausgelöst. Es wird bei den [Teilnehmerinnen und] Teilnehmern eine Spannung und Neugierde geweckt, ob die eigenen Antworten durch andere Beiträge bestätigt werden oder ob andere Antworten zu den eigenen im Widerspruch stehen. Durch die Auslösung von simultanen Äußerungen soll das Verlangen bei den [Teilnehmerinnen und] Teilnehmern ausgelöst werden, Widersprüchlichkeiten zu klären, unterschiedliche Perspektiven herauszuarbeiten und Konfliktlinien aufzudecken“ (ebd., S. 197). Um so eine idealtypische „Interaktionsdynamik in einer Gruppe auszulösen“, d. h. „mit den Fragen Antworten zu generieren, die dann in der Gruppe diskutiert werden können“ ist in den Augen von Kühl (ebd.) darauf zu achten, dass die Fragen „offen formuliert“ sind und „auf ein Ziel hinführen“. In diesem Zusammenhang benennt Kühl vier verschiedene Formen für Fragen. Darunter befindet sich die „Zuruffrage“, die „Kartenfrage“, die „Gewichtungsfrage“ und die „These“ (ebd.). Für die Entwicklung einer Dramaturgie ist im Rahmen der vorliegenden Studie hervorzuheben, dass bei diesen vier Formen die Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer ebenso wie die sozialen Rollen der Moderatorinnen und Moderatoren unterscheiden. Dies wird durch die folgende Erläuterung deutlich:

- ▶ Bei einer Zuruffrage „lässt sich [die Moderatorin oder] der Moderator die Antworten auf seine Frage [von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern] zurufen und notiert diese selbst auf Karten, die [sie oder] er an die Pinwand [sic!] heftet“ (ebd.). Diese Form bietet sich nach Kühl (ebd.) an, „wenn kein allzu langes Nachdenken [sic!] erforderlich ist und bekannte Aspekte schnell zusammengetragen werden sollen“. Bei der Beantwortung einer „Zuruffrage beeinflussen sich die [Teilnehmerinnen und] Teilnehmer gegenseitig und eine Anonymität der Beiträge ist nicht gegeben“ (ebd.).
- ▶ Bei einer Kartenfrage „lässt sich [die Moderatorin oder] der Moderator die Antworten von den [Teilnehmerinnen und] Teilnehmern schriftlich auf Karten geben und breitet diese dann an der Tafel aus“ (ebd., S. 198). Diese Form bietet sich in den Augen von Kühl (ebd., S. 198 f.) insbesondere an, um „Gedanken, Meinungen und Standpunkte aller Gruppenmitglieder zu sammeln und so ein möglichst breites Antwortspektrum entstehen zu lassen“. Bei der Beantwortung einer „Kartenfrage soll [jede und] jeder zum Nachdenken gebracht werden und erst einmal unbeeinflusst von anderen seine Gedanken entwickeln können“ (ebd., S. 199). Im Anschluss bilden die Moderatorinnen und Moderatoren gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Themenbereiche mit ähnlichen Sinnzusammenhängen, um die Antworten auf den Karten zu ordnen. Im Verlauf der thematischen Strukturierung lässt sich die Moderatorin bzw. der Moderator von den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern zu den Clustern bzw. Themenbereichen „Oberbegriffe vorschlagen“ und notiert diese ebenfalls auf Karten (ebd.).
- ▶ Bei einer „Gewichtungsfrage“ bittet die Moderatorin bzw. der Moderator alle Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer eine „quantitative Priorisierung von [bereits erarbeiteten] Antworten“ vorzunehmen, wie bspw. durch das Setzen von Klebepunkten (ebd.). Diese Form bietet sich an, um „die [Teilnehmerinnen und] Teilnehmer die bisherige Diskussion noch einmal reflektieren zu lassen und herauszuarbeiten, wo die Gruppe Schwerpunkte setzt“ (ebd.). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten bei der Beantwortung einer Gewichtungsfrage „die Möglichkeit zum Mitsteuern in der Diskussion“, weil die Gruppe über den weiteren Verlauf der Diskussion entscheidet (ebd.).
- ▶ Unter einer „These“ ist im Rahmen einer visualisierten Gesprächsführung „eine Behauptung mit einem Ausrufezeichen“ zu verstehen, die bspw. „um ein 4-Felder-Schema von + + bis - - ergänzt ist“ (ebd.). Eine These bietet sich an, um „zu Beginn eines Diskussionsblocks eine erste Interaktion zu stimulieren“ – dafür vermag eine These „gestreute Meinungen“ aufzudecken (ebd.). Für die Diskussion einer These bittet die Moderatorin oder der Moderator die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zu der These zu positionieren und hierfür z. B. „Punkte auf die Skala zu kleben“ (ebd., S. 200). Anschließend erfragt die Moderatorin bzw. der Moderator die Hintergründe für die verschiedenen Positionierungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. ebd.).

Dritter Pfeiler: Dramaturgie

Der dritte Pfeiler umschließt die „Dramaturgie“ für die Gruppendiskussion (Kühl 2009, S. 200). Unter einer Dramaturgie versteht Kühl (ebd.) „eine vorgedachte Folge von Sage- und Frageelementen, die dazu dienen die Gruppenkommunikation zu strukturieren“. Also eine „Kombination aus Zuruffragen, Kartenfragen, Gewichtungsfragen und Thesen mit Elementen von Präsentation und Kleingruppenarbeit“ im Sinne eines „Drehbuch[s] für die Gruppendiskussion“ (ebd.). Die Dramaturgie ist nach Kühl (ebd.) „vergleichbar mit einem Interviewleitfaden“. Für die Erstellung einer Dramaturgie unterscheidet Kühl (ebd.) demzufolge zwischen einer „offenen“ und „geschlossenen Dramaturgie“. Im Kontext der vorliegenden Studie variieren diese beiden Arten vor allem hinsichtlich der Vor-Strukturierung von Gesprächssituationen auf Grundlage der Interessen der beteiligten Personen:

- ▶ „Bei einer offenen Dramaturgie werden lediglich die Eröffnungssequenz und die Sequenz der Problemaushebung [von den Moderatorinnen und Moderatoren] vorher formuliert und die Instrumente dafür bestimmt. Für den weiteren Verlauf hält man Regeln bereit, um die Dramaturgie am Prozess zu entwickeln. Dabei sollte [die Moderatorin oder] der Moderator darauf achten, immer einen

Schritt weiter zu denken als [sie oder] er die Gruppe führen muss. Eine offene Dramaturgie eignet sich für die Exploration von Problemfeldern“ (ebd., S. 200 f.),

- Bei „einer geschlossenen Dramaturgie werden alle Sage- und Frageelementen [sic!] vor Beginn der Veranstaltung ausformuliert. Es wird genau festgelegt, an welche Stelle Zuruf-, Karten-, Gewichtungsfrage oder These eingesetzt werden. Es existiert also ein genaues Text- und Drehbuch der Diskussion“ (ebd., S. 200).

Vierter Pfeiler: Rolle der Moderatorin/des Moderators

Ferner beschreibt Kühl (2009, S. 202) die „Verhaltensmuster [der Moderatorin oder] des Moderators“ als vierten Pfeiler für eine visualisierte Gesprächsführung. Im Rahmen dieser Forschungsmethode liegt die Aufgabe der Moderatorinnen und Moderatoren im Wesentlichen „darin, den Diskussionsverlauf vorzuplanen und dabei die Thematik, die Interessen und Widerstände vorzudenken. Er [bzw. Sie] ist dafür verantwortlich, dass die Gedankengänge für alle sichtbar gemacht werden und der sachliche Teil der Argumentation geschärft wird. Er [bzw. Sie] trägt letztlich die Verantwortung dafür, dass die Diskussion ohne Gängelung und in der vorgesehenen Zeit vorankommt“ (ebd.). Hinsichtlich der Verhaltensweisen der Moderatorinnen und Moderatoren im Rahmen der Erhebungssituationen empfiehlt Kühl (ebd.) eine eher „inhaltlich intervenieren[de]“ oder eher „zurückhaltende Rolle des Moderators [bzw. der Moderatorin]“ innerhalb der Diskussion. Dies hängt vom Erkenntnisinteresse und von den Zielen des „forschenden Moderator[s]“ bzw. der forschenden Moderatorin ab. Demzufolge kann der forschende Moderator im Kontext dieser Studie „Beobachtungen, Hypothesen und Eindrücke“ für und in der Diskussion ansprechen (ebd.) – auf der Grundlage einer geeigneten Dramaturgie.

5.3.2 Halb offene Dramaturgie für die visualisierte Gesprächsführung mit Gruppen

Dieses Kapitel legt den Fokus auf die entwickelte Dramaturgie. Gemäß dem Erkenntnisinteresse und Forschungsgegenstand dieser Studie liegt das Augenmerk auf der Rekonstruktion von Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf Grundlage der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Demzufolge zielt die entwickelte Dramaturgie im Wesentlichen darauf ab, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Ideen für die Bewältigung von ausgewählten Herausforderungen im Kontext des ‚Managen‘ diskutieren und sich in diesem Zusammenhang zur Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ positionieren.

Dieses Ziel greifen die gewählten Fragen innerhalb der vorliegenden Dramaturgie auf, denn Behrmann (2006, S. 42 f.) bekräftigt, dass das Bildungsmanagement von und in Bildungseinrichtungen im Zuge des sozioökonomischen Wandels einen Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen leistet.

1. Teil: Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung

Demzufolge umfasst die entwickelte Dramaturgie für die Problemaushebung zwei Sequenzen bzw. Teile (vgl. Tab. 7). Der erste Teil der Dramaturgie greift mit Blick auf die Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen auf. In diesem Zusammenhang tragen eine Kartenfrage, eine Gewichtungsfrage und eine Zuruffrage dazu bei, aktuelle Herausforderungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Berufsalltag und deren Ideen für die Bewährung einer ausgewählten Herausforderung zu explizieren und zu visualisieren.

2. Teil: Orientierung für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘

Daraufhin führt der zweite Teil der Dramaturgie die Gruppe innerhalb der Diskussion weiter. Dieser Teil greift – mit Blick auf den Forschungsgegenstand dieser Studie – Orientierungen für die (explizite) Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ auf Grundlage der strategischen (Neu-)Positionierung auf. Aus diesem Grund folgen eine These und eine Zuruffrage. Innerhalb des zweiten Teils der Diskussion geht

es im Wesentlichen darum, die Positionierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner hinsichtlich der Verwendung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ aufzudecken und in diesem Zusammenhang den jeweils wahrgenommenen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘.

Für die Durchführung der visualisierten Gesprächsführung im Rahmen dieser Studie entwickelte der ‚forschende Moderator‘ eine halb offene Dramaturgie. Gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen dieser Studie setzte der Moderator das Gesprächsthema sowie den Ablauf der Dramaturgie. Jedoch erhalten die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer – im Sinne des Prinzips der Offenheit eines interpretativen Forschungsparadigmas – insbesondere durch die Gewichtung der Möglichkeit, die inhaltliche Ausrichtung der Diskussion entlang ihrer Interessen mitzuentcheiden. Ferner handelt es sich bei den gewählten Fragen der Dramaturgie um Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang entscheiden die Gesprächspartnerinnen und -partner über die Art und Weise der möglichen Antworten, wie z. B. über die Priorität und Anzahl der benannten Herausforderungen. Darüber hinaus dient die These innerhalb der vorliegenden Dramaturgie der expliziten Positionierung der beteiligten Personen hinsichtlich der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Berufsalltag (vgl. Kühl 2009, S. 199 f.; Kühl, Strodtholz, Taffertshofer 2009, S. 18 f.).

Die entwickelte Dramaturgie soll die gruppeninterne Klärung des jeweils gemeinten Sinns der Redebeiträge unterstützen. Innerhalb der Diskussion sollen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie der Moderator bei Bedarf – im Sinne der kommunikativen Validierung – durch spontane Nachfragen an die inhaltliche Bedeutung eines diffusen Redebeitrags annähern. Das gemeinsame Clustern und Benennen von thematischen (Sinn-)Bereichen für die Ordnung der visualisierten Herausforderungen trägt hierzu bei (vgl. Tab. 7; vgl. hierzu auch Mayring 2016).

Die nachfolgende Tabelle 7 gibt einen Überblick über die entwickelte Dramaturgie. Diese Tabelle 7 enthält demzufolge die o. g. Sequenzen der Dramaturgie, d. h. die o. g. zwei Teile. Dies schließt die Aufgaben des Moderators sowie der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer ebenfalls mit ein (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Halb offene Dramaturgie für Gruppendiskussionen (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kühl (2009)).

Zeit	Sequenz	Instrumente	Inhalte
ca. 10 Min.	1 Eröffnungssequenz		Guten Tag, ich bin Oliver Franken, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Genderforschung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Ich führe diese Gruppendiskussion für meine Promotion im Fach Erziehungswissenschaft durch. Heute geht es um Ihre persönliche Meinung als Tätige im Feld, nicht um den Vergleich von Landesgruppen oder Einrichtungen an Hochschulen. Ich kooperiere hierfür mit dem Vorstand und allen acht Landesgruppen der DGFW, in der ich selbst als Mitglied tätig bin. Thema der visualisierten Gruppendiskussion sind ihre Orientierungen für die Bewältigung von aktuellen Herausforderungen im Bildungsmanagement von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen (1. Teil) sowie Beiträge von sogenannten Geschäftsmodellen (2. Teil). Den Verlauf der Diskussion nehme ich für die anschließende Rekonstruktion mit einem Diktiergerät auf (Sie kennen sowas). Hierfür habe ich auch Moderationsmaterial wie Stifte, Karten und Klebepunkte mitgebracht, damit ich bzw. Sie ihre Beiträge für die Diskussion visualisieren (ähnlich wie in einem Workshop). Ihre persönlichen Daten und Beiträge anonymisiere ich in meiner Arbeit.
ca. 30 Min.	2 Sequenz der ersten Problemaushebung (1. Teil): Aktuelle Herausforderungen im Kontext des Bildungsmanagements von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen	1 Kartenfrage	1.) Welche aktuellen Herausforderungen treten in Ihrem Berufsalltag auf?
		1 Gewichtungsfrage	2.) Welche Herausforderungen haben für Sie persönlich Priorität?
		1 Zuruffrage	3.) Wie bewältigen Sie diese Herausforderungen im Bildungsmanagement?
ca. 30 Min.	3 Sequenz der zweiten Problemaushebung (2. Teil): Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung	1 These	4.) Sogenannte „Geschäftsmodelle“ in unserem Kontext leisten einen Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen!
		1 Zuruffrage	5.) Welche Beiträge leisten sogenannte „Geschäftsmodelle“ für die Bewältigung von Herausforderungen im Bildungsmanagement?
ca. 5 Min.	4 Abschlusssequenz		

Ziele des Moderators	Aufgaben des Moderators	Aufgaben der Diskussions- teilnehmerinnen und -teilnehmer
	<ul style="list-style-type: none"> - Begrüßen und Anliegen vorstellen - Ablauf der Gruppendiskussion erklären - Mitarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichern 	
<ul style="list-style-type: none"> - Identifikation von aktuellen Herausforderungen im Berufsalltag - Kommunikatives Validieren der Bedeutungen hinter den vorgelesenen Wörtern durch ein gemeinsames, verbales Clustern von Sinnbereichen (aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer/ Gruppe) - Herausforderungen aus Sicht der Gruppe ordnen und beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> - Liest die Kartenfrage vor - Bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Antworten auf blaue rechteckige Karten zu schreiben - Lässt sich alle Karten geben - Liest alle Antworten vor - Fragt bei Bedarf nach Erläuterung - Breitet die Karten vorne aus - Bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gemeinsam mit ihm Sinnbereiche zu bilden und hierfür Oberbegriffe zu finden - Schreibt die Oberbegriffe auf gelbe ovale Karten 	<ul style="list-style-type: none"> - Herausforderungen erinnern - Herausforderungen einzeln auf blaue Karten notieren - Karten zurück geben - Herausforderungen auf Nachfrage erläutern - Herausforderungen gemeinsam ordnen und Sinnbereiche bilden - Für die Sinnbereiche gemeinsam einen Oberbegriff finden
<ul style="list-style-type: none"> - Gewichtung von aktuellen Herausforderungen aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer/ Gruppe - Auswahl eines Sinnbereichs für die nachfolgende Gruppendiskussion durch die Mehrheit 	<ul style="list-style-type: none"> - Liest die Gewichtungsfrage vor - Bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Kontext der zuvor gebildeten Sinnbereiche und im Hinblick auf die folgende Diskussion über Orientierungen für die Bewältigung dieser Herausforderungen Schwerpunkte zu setzen/eine Priorität 1 & 2 zu vergeben 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalisieren ihre Prioritäten bzw. Markieren im Kontext der gebildeten Sinnbereiche ihre Priorität 1 mit einem roten und ihre Priorität 2 mit einem grünen Klebepunkt
<ul style="list-style-type: none"> - Exemplarische Einblicke in ausgewählte Orientierungen für die Bewältigung von Herausforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Liest die Zuruffrage vor - Schreibt die Antworten (Argumente) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf gelbe rechteckige Karten 	
<ul style="list-style-type: none"> - Erfassung von Positionen zu ‚Geschäftsmodellen‘ - Erfassung der Nutzung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ 	<ul style="list-style-type: none"> - Liest die These vor - Erläutert den ‚Geschäftsmodellbegriff‘ auf Nachfrage - Bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zu positionieren 	<ul style="list-style-type: none"> - Markieren ihre Position mit Stiften bzw. Klebepunkten
<ul style="list-style-type: none"> - Identifikation des Beitrags von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext des Bildungsmanagements 	<ul style="list-style-type: none"> - Liest die Zuruffrage vor - Bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um eine verbale Antwort - Schreibt die Antworten (Argumente) der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf gelbe rechteckige Karten 	<ul style="list-style-type: none"> - Benennen die Argumente für ihre Positionierung im Hinblick auf die These
	<ul style="list-style-type: none"> - Beantwortet Fragen und Anmerkungen - Verabschiedung 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen und Anmerkungen

5.3.3 Umsetzungsvarianten der Dramaturgie

Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen stehen die vier verschiedenen Umsetzungsvarianten der geplanten Dramaturgie. Demzufolge geht es in diesem Kapitel um die Beschreibung der Erhebung.

Im Rahmen der vorliegenden Studie verlief die Umsetzung der im vorherigen Kapitel 5.3.2 skizzierten Dramaturgie unterschiedlich. Von den acht geplanten Gruppendiskussionen realisierte der Autor sieben Gruppendiskussionen und ein kompensierendes leitfadengestütztes Telefoninterview mit einer Person, so dass demzufolge der erste Unterschied zwischen den Erhebungen (1) bis (7) sowie (8) dieser Studie vorliegt (Variante 1 und 2). Für die sieben durchgeführten Gruppendiskussionen existieren im Kontext der vorliegenden Studie ferner drei graduell voneinander abweichende Dramaturgien (Variante 1.1-1.3). Diese Erhebungen erfolgten im Untersuchungszeitraum vom Januar 2017 bis Dezember 2018 (vgl. Tab. 8).

Die kontaktierten Sprecherinnen und Sprecher der jeweiligen DGWF-Landesgruppen setzten jeweils (teilweise in Absprache mit dem Autor dieser Arbeit) die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Erhebung, indem diese die Tagesordnungen für die ‚Netzwerktreffen‘ zusammenstellten (vgl. Kap. 5.2). Im Vorfeld der Erhebung bat der Autor die Sprecherinnen und Sprecher der jeweiligen DGWF-Landesgruppe um Zeit für die Durchführung einer Gruppendiskussion während einem der nächsten Netzwerktreffen in 2017 bzw. 2018, idealerweise im Umfang von ca. 60 bis 90 Minuten.

Die Sprecherinnen und Sprecher der Landesgruppen kamen dieser Bitte des Autors unterschiedlich nach: die Sprecherinnen und Sprecher der (anonymisierten) Landesgruppe 1, 6 und 7 kamen dieser Bitte uneingeschränkt nach (Variante 1.1). Diese drei Erhebungen dauerten zwischen 80 und 90 Min. und umfassten alle fünf Fragen der Dramaturgie für die so vorgesehene Diskussion.

Die Sprecherinnen und Sprecher der Landesgruppen 2, 4 und 5 kamen dieser Bitte des Autors eingeschränkt nach. Diese drei Erhebungen fanden auch während den Netzwerktreffen mit allen anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern statt, jedoch erhielt der Autor für die Durchführung der Gruppendiskussionen nur ca. 30 bis 60 Min. Zeit. Demzufolge verkürzte sich die Dramaturgie für die Diskussion in den Gruppen 4 und 5. Für die Erhebung in der Gruppe 4 musste der Moderator demzufolge auf das verbale Clustern der gesammelten Herausforderungen verzichten, stattdessen bat der Moderator die Teilnehmerinnen und Teilnehmer direkt um eine Prioritätensetzung für die nachfolgende Diskussion über Bewältigungsstrategien. Um diesen Schritt zu beschleunigen wurde diese Gruppe vorab überblicksartig über die in den anderen Gruppendiskussionen geäußerten Herausforderungen informiert. In der Gruppe 5 vollzog sich die Diskussion innerhalb des ersten Teil aufgrund der Gruppendynamik so ausführlich, dass für die Diskussion im zweiten Teil der Dramaturgie keine Zeit mehr vorhanden war. Vorort erhielt der Moderator jedoch wenigstens schriftliche Äußerungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer anstelle eines mündlichen Diskussionsbeitrags zu diesem Teil der Dramaturgie. Diese Äußerungen wurden ebenfalls in das Transkript dieser Gruppendiskussion überführt (Variante 1.2; vgl. hierzu auch Kap. 5.3.2, 5.4).

Die Sprecherinnen und Sprecher der Landesgruppe 3 kamen der o. g. Bitte des Autors ebenfalls nicht vollumfänglich nach. In dieser Landesgruppe warb der Moderator persönlich am Tag der Erhebung für die Teilnahme an der geplanten Diskussion. Dadurch konnte der Moderator eine Gruppendiskussion mit (besonders) interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Anschluss an das Netzwerktreffen dieser Landesgruppe sicherstellen. Diese Erhebung dauerte ca. 75 Min. und umfasste die vorgesehene Dramaturgie (Variante 1.3).

Der Sprecher der Landesgruppe 8 konnte dem Autor keinen Zugang zu den Netzwerktreffen und Mitgliedern dieser Landesgruppe ermöglichen, stattdessen bot dieser dem Autor ein Telefoninterview an (vgl. Helfferich 2014, S. 559-564; Dollhausen 2010, S. 94 f.; vgl. hierzu auch Hüfken 2014). Diese achte Erhebung dauerte ca. 15 Minuten und umfasste ebenfalls alle Fragen der Dramaturgie (Variante 2).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung sind alle Erhebungen hilfreich, um Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Studie zu generieren. Jedoch wären acht anstelle von sieben Gruppendiskussionen wünschenswerter. An allen Erhebungen nahmen insgesamt 86 Personen teil (vgl. Tab. 8; vgl. hierzu auch Kap. 5.2).

Tab. 8: Überblick über die Erhebungen (Quelle: eigene Erstellung).

DGWF-Landesgruppe							
Baden-Württemberg	Bayern	Berlin und Brandenburg	Hessen	Mitteldeutschland	Nord	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz und Saarland
‚Netzwerktreffen‘ für Mitglieder in den Ländern							
Baden-Württemberg	Bayern	Berlin, Brandenburg	Hessen	Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen	Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Bremen, Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz, Saarland
Tag der Erhebung							
04.07.2017	05.05.2017	07.06.2018	12.12.2017	04.04.2017	27.04.2017	13.11.2017	24.11.2017
Ort der Erhebung							
Esslingen/Hochschule Esslingen	Erlangen/Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	Berlin/ Freie Universität Berlin	Frankfurt, Koblenz/ Universität Koblenz-Landau	Halle/ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	Oldenburg/ Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Bonn/ Universität Bonn	Mainz/ Universität Koblenz-Landau
Dauer der Erhebung							
ca. 30 Min.	ca. 75 Min.	ca. 85 Min.	ca. 15 Min.	ca. 90 Min.	ca. 60 Min.	ca. 50 Min.	ca. 80 Min.
Anzahl der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer							
15	6	11	1	15	10	19	9

Darüber hinaus geben die nachfolgenden Abbildungen 22 und 23 einen exemplarischen Einblick in die Erhebung.

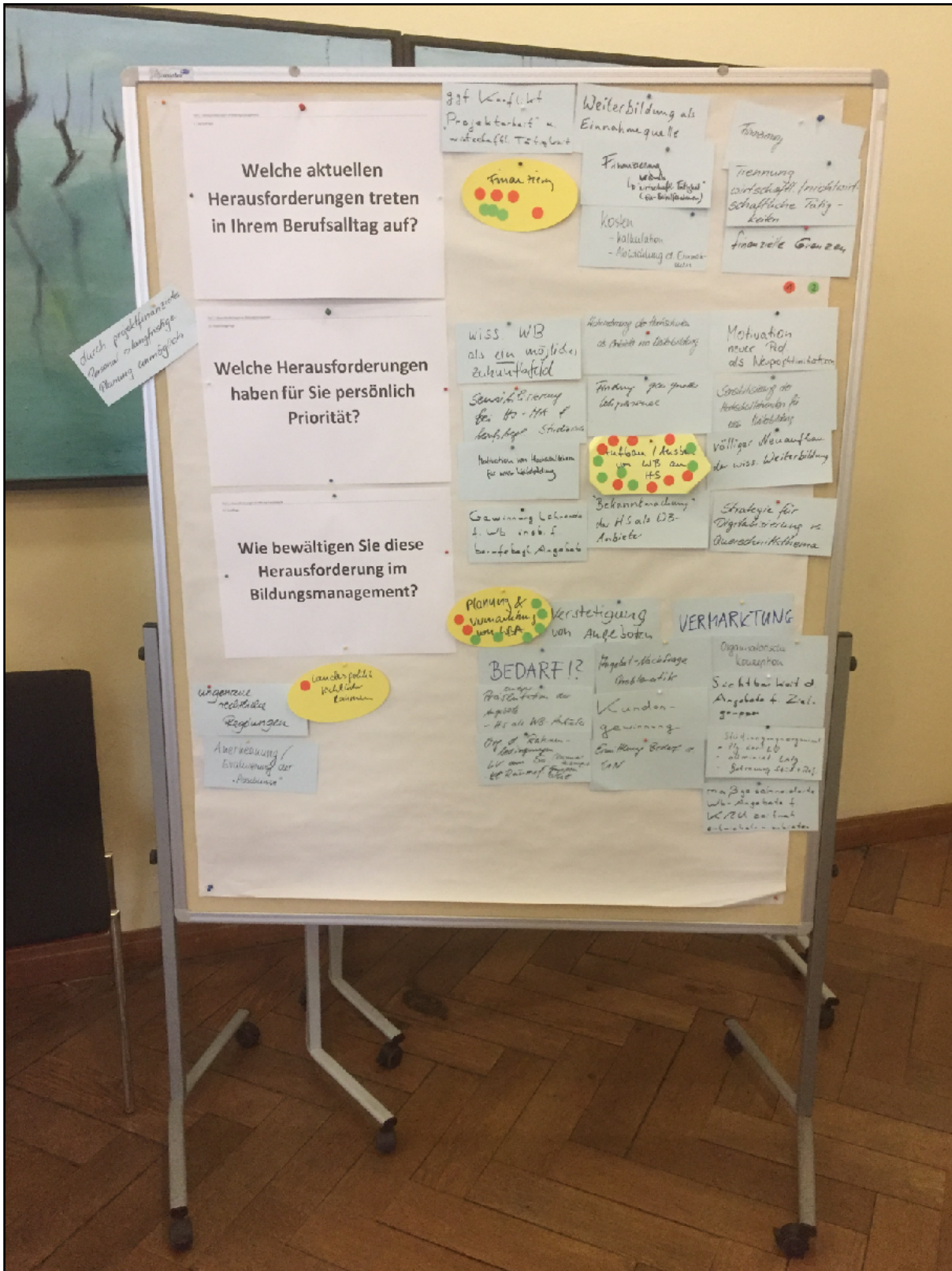


Abb. 22: Exemplarischer Einblick in die Erhebung in einer Gruppe (Quelle: eigenes Foto).

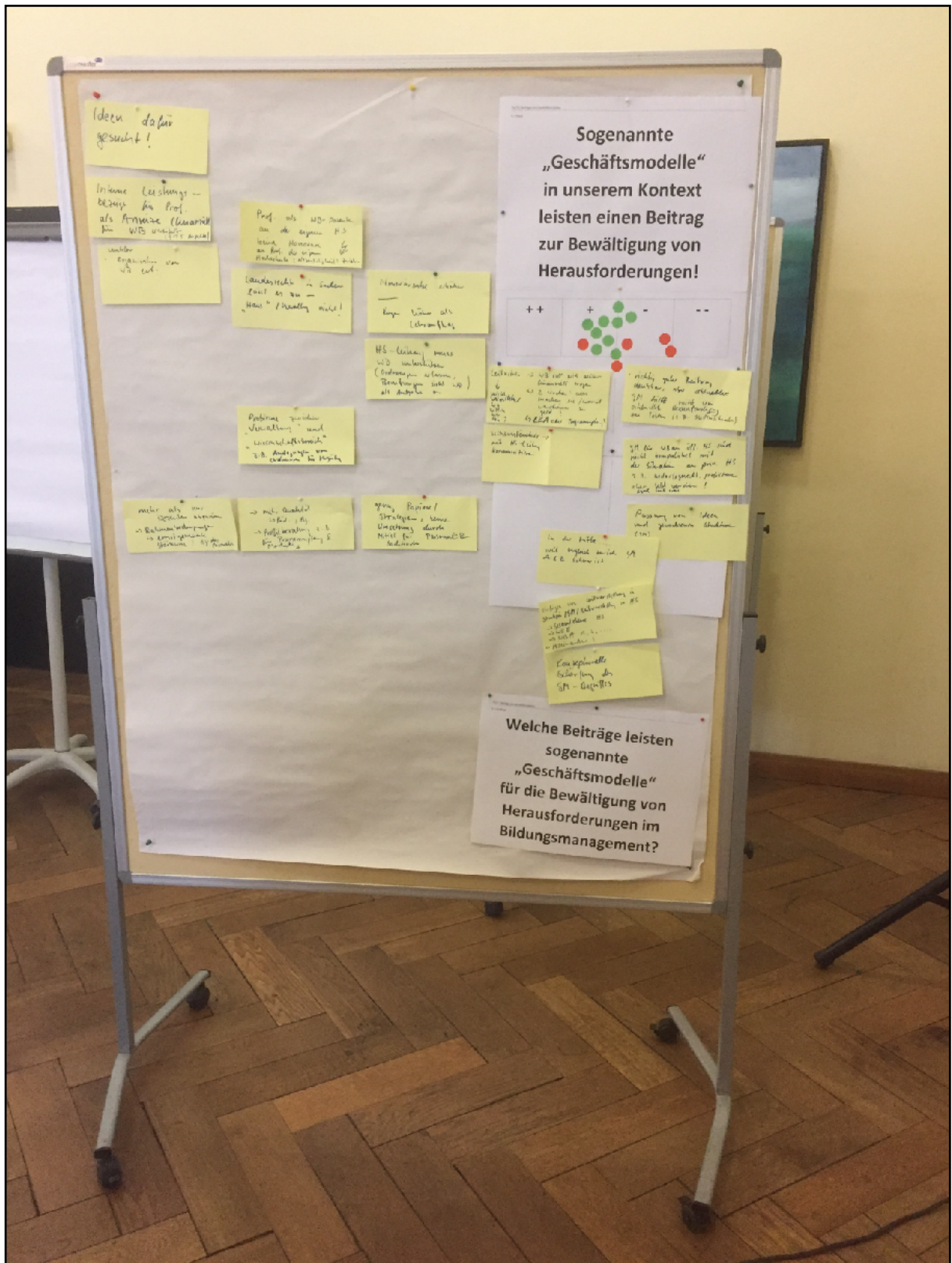


Abb. 23: Exemplarischer Einblick in die Erhebung in einer Gruppe (Quelle: eigenes Foto).

5.3.4 Einschränkungen hinsichtlich der Erhebungsmethode

Im Folgenden stehen drei Einschränkungen hinsichtlich einer ausgewählten bzw. allen Erhebungen im Rahmen dieser Studie im Fokus. Diese Einschränkungen umfassen:

1. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehen strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen, d. h. rekonstruiert werden *mögliche Orientierungen* für diese Handlungen und *keine tatsächlichen Orientierungen* für diese Handlungen oder *gar diese Handlungen*. Im Rahmen der vorliegenden Studie können Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode (nur) explizierte Äußerungen erfassen. Demzufolge bleibt im Rahmen dieser Studie offen, inwieweit die diskutierten Orientierungen wirklich handlungsleitend sind bzw. sein können (vgl. Loos & Schäfer 2001, S. 40 f.). Des Weiteren bieten sich Gruppendiskussionen nicht für die Erfassung von pädagogischen Handlungen in Weiterbildungseinrichtungen an, jedoch z. B. Arbeitsplatzanalysen (vgl. Gieseke 2003; Robak 2003).
2. Weiterhin kam im Untersuchungszeitraum leider eine avisierte Gruppendiskussion nicht zustande. Trotz mehrmaliger Terminanfragen konnten die Sprecherinnen und Sprecher dieser Landesgruppe keinen Diskussionstermin ermöglichen. Stattdessen konnte der Autor einen Sprecher bzw. eine Sprecherin dieser Landesgruppe für ein kompensierendes Telefoninterview gewinnen.
3. Ferner erlebte der Autor seine soziale Rolle als ‚forschender Moderator‘ insbesondere im Rahmen der ersten Erhebung – trotz mehrerer Pretests – als neue Entscheidungs- und Handlungssituation. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Autor die Erhebungen alleine durchführte, obwohl Kühl (2009, S. 197 f.) für die Umsetzung einer visualisierten Gesprächsführung mehrere Moderatorinnen und Moderatoren nahe legt. Insbesondere bei großen Gruppen ist durch die Verteilung der Aufgaben auf mehrere Hände eine fließende Umsetzung gewährleistet.

5.4 Datensicherung und Datenaufbereitung

Dieses Kapitel beschreibt die Datensicherung und -aufbereitung im Anschluss an die Erhebungen. Im Rahmen der durchgeführten Gruppendiskussionen entstanden verbale und handschriftliche Daten. Die angefertigten Transkripte beinhalten und synchronisieren demzufolge Kommunikationsinhalte aus zwei Datenquellen. Im Folgenden wird die Sicherung und Aufbereitung dieser Daten beschrieben.

Für die Sicherung der verbalen Daten, d. h. der verbalen Äußerungen innerhalb der Gruppendiskussion verwendete der Moderator ein Diktiergerät. Darüber hinaus benutzte benutzten der Moderator ebenso wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Moderationsmaterialien für die Durchführung der Diskussion, wie z. B. Stifte und Karten. Insbesondere die handschriftlich beschriebenen Karten und die Klebepunkte im Rahmen der Skala dienen einerseits der Entwicklung des Gesprächsverlaufs innerhalb der Diskussion und andererseits der Datensicherung im Anschluss an die Diskussion bzw. Erhebung. Demzufolge tragen diese Karten als erzeugte Dokumente bereits Kommunikationsinhalte (vgl. Kühl 2009, S. 204; vgl. hierzu auch Hoffmann 2018). Diese Kommunikationsinhalte unterstützen die induktive Bildung und Codierung der vorliegenden Kategorien (vgl. hierzu auch Kap. 5.5.1).

Daraufhin wurde der Gesprächsverlauf der Gruppendiskussionen auf Grundlage der Aufzeichnungen in eine schriftliche Textform überführt. In diesem Zusammenhang wurden die Gesprächsinhalte durch eine wörtliche Transkription in ein lesbares Hoch- und Schriftdeutsch überführt. Die Transkription vollzog sich im Rahmen dieser Studie auf der Grundlage einfacher Transkriptionsregeln (vgl. Dresing & Pehl 2013, S. 21 f.). Jedoch wurde auf die Setzung von Zeitmarken für jeden Redebeitrag verzichtet ebenso wie auf die Markierung von Pausen. Dies geschah zugunsten der Synchronisierung von handschriftlichen und verbalen Daten. Darüber hinaus zeigte sich, dass die wörtliche Transkription von Diskussionen in großen Gruppen aufwendig ist, aufgrund der vielen Sprecherinnen- und Sprecher-

wechsel sowie eingeschobenen Beiträge, wie z. B. bei 15 Personen. Gemäß den Zielen dieser Studie und gemäß den Datenschutzvereinbarungen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verzichtete der Autor auf die Identifizierung der Redebeiträge dergleichen Person. Darüber hinaus wurden Verweise auf konkrete Personen und Hochschulen anonymisiert.

Überdies fotografierte der Autor die beschriebenen Karten und beklebten Blätter für die Sicherung dieser Daten. Diese Fotos dienten jedoch nur als Backup, weil die Transkripte diese Daten beinhalten.

Insofern umfasst jedes der acht Transkripte verbale und handschriftliche Daten in zwei getrennten Spalten, d. h. Informationen aus zwei unterschiedlichen Datenquellen: Innerhalb einer Spalte befinden sich – im Sinne eines Zitats – die Notizen von den händisch beschriebenen Karten der Diskussions- teilnehmerinnen und -teilnehmer sowie des Moderators. Diese Gesprächsinhalte wurden im Zuge der Transkription ebenso in das Transkript überführt, d. h. in eine Zeile neben den entsprechenden Redebeitrag der jeweiligen Person angeordnet. Daneben stehen demzufolge in einer weiteren Spalte die wörtlich transkribierten, verbalen Daten, d. h. die mündlichen Redebeiträge des Moderators sowie der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Diese beiden Spalten sind für die induktive Kategorienbildung und für die thematische Codierung der Haupt- und Subkategorien zu den Textstellen innerhalb des Transkripts im Rahmen der Inhaltsanalyse – im Anschluss an diesen Schritt – hilfreich. Die handschriftlich im Rahmen der Diskussionen verfassten Gesprächsnotizen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie des Moderators sind für die Inhaltsanalyse insofern von Bedeutung, als dass diese bereits prägnante Gesprächsinhalte in der jeweiligen Sprache der Sprecherinnen und Sprecher zusammenfassen und die verbalen Redebeiträge der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer in der Spalte daneben, diese Gesprächsinhalte vollumfänglich abbilden. Demgemäß fungieren die acht Transkripte als Grundlage für die durchgeführten Inhaltsanalysen als Auswertungsmethoden dieser Studie (vgl. Kap. 5.5).

5.5 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalysen als Auswertungsmethode

In diesem Abschnitt liegt das Augenmerk auf den durchgeführten Inhaltsanalysen. Demnach geht es um die Auswertungsmethode dieser Studie. In diesem Zusammenhang ist die gewählte Variante einer qualitativen Inhaltsanalyse hilfreich, um das vorliegende Datenmaterial inhaltlich zu strukturieren. Dieses Verfahren ist gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie hilfreich, um mögliche Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner zu rekonstruieren. Demzufolge liegt der Fokus auf dem Kategoriensystem und ausgewählten Codierungen (vgl. Kap. 5.5.1-5.5.3).

5.5.1 Hierarchisches Kategoriensystem mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung

Im Fokus der nachfolgenden Ausführung steht die Erstellung eines hierarchischen Kategoriensystems für die Codierung von Kategorien und Textstellen im Zuge der Inhaltsanalyse. Demzufolge liegt das Augenmerk auf der deduktiv-induktiven Bildung der thematischen Kategorien.

Für die inhaltsanalytische Auswertung der nunmehr schriftlich vorliegenden Daten erstellte der Autor dieser Arbeit ein „hierarchisches Kategoriensystem“ mit thematischen Haupt- und Subkategorien in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 38). Die Bildung der thematischen Kategorien erfolgte gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie vermischt, d. h. a priori und am Material. Dementsprechend spricht Kuckartz (ebd., S. 95) „von *deduktiv-induktiver Kategorienbildung*“.

Für die Inhaltsanalysen im Rahmen der vorliegenden Studie erstellte der Autor dieser Arbeit ein hierarchisches Kategoriensystem. Die Aufgabe eines Kategoriensystems besteht vor dem Hintergrund der vorliegenden Inhaltsanalyse darin, die Kategorien zu organisieren. In diesem Zusammenhang ist die

Verwendung eines hierarchischen Kategoriensystems für die vorliegende Studie vielversprechend: In den Augen von Kuckartz (ebd., S. 38) bestehen hierarchische Kategoriensysteme „aus verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen“ und diese Form der inhaltlichen Strukturierung ist im Kontext der vorliegenden Studie zum einen hilfreich, um die analytischen Beziehungen zwischen den gebildeten Haupt- und Subkategorien zu ordnen und zum anderen, um das empirische Datenmaterial inhaltlich zu strukturieren. Demzufolge wird das empirische Datenmaterial dieser Studie entlang der Gesprächspartnerinnen und -partner sowie der Haupt- und Subkategorien inhaltlich strukturiert (händisch), um daraufhin die Strategien d. h. strategischen Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner für die Lösung ihrer Schwierigkeiten im Kontext der Gestaltungsebenen sowie -felder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ *kategorienorientiert* zu rekonstruieren (vgl. Kuckartz 2016, S. 50 und 117 f.).

Insofern adressieren die verwendeten Haupt- und Subkategorien des vorliegenden Kategoriensystems ausgewählte Gesprächsinhalte. Für die Codierung, d. h. für die Zuordnung von Textsegmenten bzw. Textstellen und Kategorien erfüllen die thematischen Haupt- und Subkategorien innerhalb der durchgeführten Inhaltsanalyse „die Funktion von Zeigern, [d. h.] sie zeigen auf eine bestimmte Stelle, ein bestimmtes Segment, im Text“ (ebd., S. 34). In diesem Zusammenhang liegt ein Gütekriterium gemäß der Perspektive von Kuckartz (ebd.) darin, „dass die richtigen Stellen bezeichnet werden, dass die Richtung des Zeigers stimmt“. Dies ist für die vorliegende Analyse insofern von Bedeutung, als dass die codierten Textstellen in den für diesen Zweck erstellten Transkripten, die „Informationen zu der inhaltlichen Kategorie enthalten“ (ebd.). Gemäß dieser Funktion der Kategorien stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Art und Weise der Bildung und Codierung der Kategorien, weil die gebildeten Kategorien die kognitive Informationsverarbeitung des Codierers bzw. des Autors dieser Arbeit orientieren sowie das empirische Datenmaterial strukturieren (vgl. ebd., S. 41-44 und 100-121; vgl. hierzu auch Kap. 5.5.2, 5.5.3). Das für diese Variante einer qualitativen Inhaltsanalyse erstellte Kategoriensystem umfasst insgesamt zehn thematische Hauptkategorien sowie deren Subkategorien (vgl. Tab. 9; vgl. hierzu auch Tab. 15 im Anhang 1). Die Bildung dieser Hauptkategorien erfolgte a priori bzw. deduktiv, d. h. im Vorfeld der Inhaltsanalyse auf der Grundlage der theoretischen Perspektive dieser Studie (vgl. Kuckartz 2016, S. 95 f. und 63-121).

Neun dieser zehn Hauptkategorien bildete der Autor auf Grundlage der Spannungs- bzw. Gestaltungsfelder im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. Kap. 4.2; vgl. hierzu auch Behrmann 2006, S. 119 f.). Hinsichtlich der strategischen Positionierung von Bildungseinrichtungen auf den drei Gestaltungsebenen adressieren die drei Hauptkategorien 1, 2 und 3 die Spannungs- bzw. Gestaltungsfelder auf der bildungspolitischen Ebene. Auf dieser Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene diskutiert Behrmann (ebd., S. 120 und 128) mögliche strategische Orientierungen für die Klärung von finanz-, bildungs- und ordnungspolitische Fragen. Weiterhin adressieren die drei Hauptkategorien 4, 5 und 6 die Spannungs- bzw. Gestaltungsfelder auf der organisationalen Ebene. Auf dieser Konstitutions- bzw. Gestaltungsebene diskutiert Behrmann (ebd.) mögliche strategische Orientierungen für die Klärung der Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung von (Weiter-)Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus adressieren die drei Hauptkategorien 7, 8 und 9 die Spannungs- bzw. Gestaltungsfelder auf der soziopädagogischen Ebene. Auf dieser Gestaltungs- bzw. Konstitutionsebene zeigt Behrmann (ebd.) ferner mögliche strategische Orientierungen für die Klärung der Bewirtschaftungsorganisation, der didaktischen Organisation und Veranstaltungsorganisation von und in (Weiter-)Bildungseinrichtungen. Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ stehen diese Gestaltungsfelder bzw. Kategorien in einem analytischen Zusammenhang, denn die strategischen Orientierungen sind für die strategische (Neu-)Positionierung von Bildungseinrichtungen in einer Strategie zu integrieren (vgl. Kap. 4.3-4.4).

Des Weiteren adressiert eine Hauptkategorie 10 auf einer weiteren Ebene den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2.2, 3.5). Demnach orientiert sich die Bildung dieser Kategorie an Behrmann (2006, S. 128)

und Franken (2017b; vgl. hierzu auch Kap. 2.4.5, 4.5). Ebenso geschah die Bildung aller deduktiven Subkategorien, soweit dies für die Strukturierung des zugrunde liegenden empirischen Datenmaterials im Kontext dieser Studie hilfreich ist. Die Bildung aller induktiven Subkategorien vollzog sich demgegenüber am empirischen Material. Diese Kategorien verweisen im vorliegenden Kategoriensystem auf die Art und Weise, wie die Gesprächspartnerinnen und -partner über ihre Herausforderungen und über deren Bewältigung reden. Demzufolge stehen an dieser Stelle des Kategoriensystems die strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Fokus der Analyse. In diesem Zusammenhang ist ferner analytisch und empirisch zwischen zwei Organisationsebenen zu unterscheiden, d. h. ausgewählte Probleme und Orientierungen adressieren die Hochschulen als Anbieterinnen bzw. Trägerinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung, wiederum andere Aussagen beziehen sich auf die Weiterbildungseinrichtungen als Organisationseinheiten von und in Hochschulen (vgl. Kap. 3.1, 3.3.2; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 298).

Darüber hinaus zeigen die induktiven Subkategorien innerhalb des vorliegenden Kategoriensystems auf die Positionierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer hinsichtlich der Verwendung von impliziten und expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ ebenso wie auf den ihnen zugeschriebenen Beitrag (vgl. Tab. 9; vgl. hierzu auch Kap. 5.5.2; Tab. 16-25 im Anhang 2).

Ziele dieser Inhaltsanalyse

Nachstehend sind die Ziele und Schritte dieser Inhaltsanalyse noch einmal überblicksartig aufgeführt:

1. *Gestaltungsfelder* identifizieren, d. h. Gestaltungsfeldern passende Herausforderungen zuordnen,
2. *Probleme bzw. Schwierigkeiten* ermitteln, d. h. den Sprachgebrauch der Personen analysieren,
3. *Orientierungen* erfassen, d. h. die Lösungsideen bzw. -vorschläge der Personen analysieren,
4. Gemäß drittens die strategische und entwicklungsrelevanten Orientierungen rekonstruieren,
5. *Positionierungen* zu ‚Geschäftsmodellen‘ ermitteln,
6. *Beitrag* von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext des Bildungsmanagements rekonstruieren.

Tab. 9: Überblick über die deduktiven Hauptkategorien im Rahmen dieser Studie
(Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Ebene	Nummer	Bezeichnung der Hauptkategorien	Theoretische Perspektive	Forschungsgegenstand
1	1	Finanzpolitische Orientierung	Integration für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen	Orientierungen für die Verwendung, d. h. für die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von (expliziten) ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland
	2	Bildungspolitische Orientierung		
	3	Ordnungspolitische Orientierung		
2	4	Wettbewerbsgestaltung		
	5	Programmgestaltung		
	6	Strukturgestaltung		
3	7	Bewirtschaftungsorganisation		
	8	Didaktische Organisation		
	9	Veranstaltungsorganisation		
4	10	Beitrag von impliziten oder expliziten ‚Geschäftsmodellen‘		

5.5.2 Beispiele für die thematische Codierung von Kategorien und Textstellen

Gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen dieser Studie stehen im Rahmen der durchgeführten Inhaltsanalyse die *Kategorien mit den jeweils codierten Textstellen* im Mittelpunkt, und nicht die Fälle. Demzufolge stehen im Folgenden ausgewählte Beispiele für die Codierung der (Haupt-)Kategorien im Fokus. Darüber hinaus sind alle Kategoriendefinitionen im Anhang 2 dieser Arbeit enthalten.

Auf Grundlage der Kategoriendefinitionen wurden im Rahmen der Inhaltsanalyse inhaltlich passende Textstellen innerhalb der Transkripte identifiziert und zu den Haupt- und Subkategorien interpretativ zugeordnet. Daraufhin erfolgte eine kategorienbasierte Auswertung (vgl. Kuckartz 2016, S. 50 und 118 f.). Die nachfolgenden Tabellen 10 bis 13 geben einen Überblick über die Hauptkategorien, inklusive einem Beispiel für die Codierung. Die Tab. 10 beginnt mit drei Kategorien. Diese orientieren sich an den Gestaltungsfeldern auf einer bildungspolitischen Ebene des „reflexiven Bildungsmanagements“.

Tab. 10: Beschreibung und Beispiel für die Hauptkategorie 1-3 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Bezeichnung, Inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiel der Hauptkategorie
<p>Deduktive Hauptkategorie 1: Finanzpolitische Orientierung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 1 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die eigenfinanzierte und/oder staatlich geförderte Bereitstellung von Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie im Hinblick auf die kontrollierte und/oder autarke Verwaltung dieser Ressourcen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 3, 4, 7 und 10.</p> <p>„Ja, wir geben zum Beispiel viel Geld für Steuerberater aus. Das ist immer wieder toll und wir sperren drei Steuerberater in einen Raum und lassen die dann viele Stunden diskutieren und am Schluss kommt dann irgendwas raus: Wir müssen Verträge anpassen. Also es ist immer, es wird immer von Hinten dann aufgepäppelt [...]. Und dieses ganze Steuerrecht ist ja für hochschulische Einrichtungen in der Vergangenheit komplett Neuland, also uninteressant gewesen ja. Wir konnten ja jetzt durch diese komische Optionserklärung noch mal aus dieser Umsatzsteuerthematik herauskommen, ja, ich weiß nicht, wen das jetzt alles betrifft, aber die gesamte Weiterbildung ist ja latent von dieser Umsatzsteuerthematik betroffen, zumindest ja bis Ende 2020 gibt es ja so eine halbrechtliche Klarheit, kann sich aber jederzeit wieder ändern [...] Ja, ja [...] für die Optionserklärung bis Ende 20 dieser § 2 22 Umsatzsteuer [...]. Und Herausforderungen sind halt, dass man dafür interne Strukturen oder Know-how aufbauen muss, was eigentlich überhaupt garnicht zu unserem Kerngeschäft gehört. Und das man da mehr oder weniger externen Gutachtern doch relativ hilflos ausgeliefert ist.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 390)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 2: Bildungspolitische Orientierung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 2 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die verallgemeinerte und/oder spezifizierte Nutzenorientierung von wissenschaftlicher Weiterbildung sowie im Hinblick auf die extrafunktionale und/oder funktionale Dimensionierung dieser Angebote. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 3, 5, 8 und 10.</p> <p>„Vielleicht noch dazu. Ich finde das hängt auch eng damit zusammen. Die Karte ‚Politische Korridore‘ fehlen. In dem Moment, indem es etwas konkreter würde und es nicht nur einfach als dritte Säule im Hochschulgesetz stünde, dass man sich auch um die Weiterbildung zu kümmern hat und irgendwo zum Pflichtgefühl gehört, dass es irgendwo genannt wird. Es nicht konkreter wird, in welchem Korridor man sich mindestens zu bewegen hat, wird es immer schwierig, wenn es personelle Veränderungen gibt oder ähnliches. Das dann einfach das institutionalisierte als Rückendeckung dient, das Ganze weiterzuführen und durchzuführen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 249)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 3: Ordnungspolitische Orientierung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 3 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner im Hinblick auf die hoheitliche und/oder freiheitliche Ordnungsstruktur für wissenschaftliche Weiterbildung sowie im Hinblick auf deren differenzierte und/oder vereinheitlichte Institutionalisierungsform. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 2, 6, 9 und 10.</p> <p>„Also ich kann das nur unterstützen. Wir haben ja nun im letzten Jahr die Erfahrung gemacht, das wir eigentlich kurz davor waren, dass das Rektorat uns für überflüssig hielt, wenn ich das jetzt mal so sage. Aber durch eine re-zertifizierte Qualitätsmanagementgeschichte hatten wir dann natürlich eine Stärkung der eigenen Einheit, die einfach unumstößlich war. Das war nicht zu diskutieren. Das war da und wenn wir das nicht gehabt hätten, wären wir wesentlich verwundbarer gewesen.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442)</p>

Die folgende Tabelle 11 gibt einen Überblick über drei weitere Hauptkategorien. Diese Hauptkategorien orientieren sich an den Gestaltungsfeldern auf einer organisationalen Ebene des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. Kap. 5.5.1).

Tab. 11: Beschreibung und Beispiel für die Hauptkategorie 4-6 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Bezeichnung, Inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiel der Hauptkategorie
<p>Ebene 2: Deduktive Hauptkategorie 4: Wettbewerbsgestaltung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 4 bezieht sich im Kontext dieser Studie auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner im Hinblick auf das wettbewerbsfixierte und/oder kundenorientierte Marktverhalten der Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie im Hinblick auf das konkurrenz- und/oder kooperationsorientierte Interaktionsverhalten. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 5, 6, 7 und 10.</p> <p>„[...] Ich habe das ‚Positionierung innerhalb der Hochschule‘ genannt, aber das meint eigentlich was sehr ähnliches. Ein relativ aktuelles Beispiel was ich etwas erschreckend fand ist, das ich aus dem Newsletter der Hochschule erfahren musste, dass ein Professor EU-Gelder für irgendwas akquiriert hat, mit dem er jetzt wissenschaftliche Weiterbildung machen will. Das ist an uns völlig vorbei gegangen und das war [...] ganz typisch und das kam aber irgendwie dann auch gar nicht so groß zur Sprache. Und ich glaube ein Grundproblem ist, dass dann an vielen Stellen den Leuten in der Hochschule vielleicht gar nicht so klar ist, warum es sich vielleicht lohnen könnte, sich mit uns auch von Anfang an zusammen zu tun und ich glaube da müssen wir bessere Eigenwerbung machen und vielleicht ein bisschen besser sichtbar werden.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 23)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 5: Programmgestaltung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 5 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die nachfrage- und/oder angebotsorientierte Programmbildung für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf dessen offensive und/oder defensive Planung. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 4, 6, 8 und 10.</p> <p>„Das ist im Wesentlichen Personalmangel in dem Bereich, indem wir tätig sind. Wir haben zunehmend Anforderungen aus der Professorinnen- und Professorenschaft, Weiterbildung anzubieten, haben aber nicht das entsprechende Personal, um das sozusagen alles aufgreifen zu können. Darüber hinaus leiden wir chronisch unter Raumengpässen.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 2)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 6: Strukturgestaltung</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 6 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf konsistente und/oder kontingente Konstitutionsform von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf deren polyzentrische und/oder konzentrische Strukturierungsform. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 3, 4, 5, 9 und 10.</p> <p>„Das wiederum hat damit zu tun, da sind wir wieder, da schließt sich sozusagen der Kreis. Aufgrund der überstarken Forschung in vielen Hochschulen, nicht an allen aber in vielen haben die Leiter und Führungskräfte soviel mit diesem Bereich zu tun, dass die Infos gar nicht erst rein drängen. Also wir haben zum Beispiel eine Interviewrunde gemacht vor eineinhalb Jahren jetzt, wo wir mal die gesamten Weiterbildungsstudiengangsleiter [und -leiterinnen], die Weiterbildungsbeauftragten der Fakultät, die Dekane jeweils interviewt haben. Der Informationsgrad nahm also richtig erkennbar ab von Level zu Level. Die Dekane [und Dekaninnen] wussten viele Sachen überhaupt nicht von den Studiengängen die bei ihnen an der Fakultät laufen. Keine Ahnung was da überhaupt läuft. Und ich glaube, dass ist das Problem. Die Führungskraft Dekan sagt halt, okay ich habe so einen großen Laden, da habe ich irgendwie 40 Studiengänge. Dieser Weiterbildungsstudiengang ist so besonders, also da sollen sich bitte die drum kümmern, die damit direkt zu tun haben.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 263)</p>

Ferner vermittelt die nachfolgende Tabelle 12 einen Überblick über drei ausgewählte Hauptkategorien. Diese Kategorien orientieren sich an den Gestaltungsfeldern eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf einer soziopädagogischen Gestaltungsebene (vgl. Kap. 5.5.1).

Tab. 12: Beschreibung und Beispiel für die Hauptkategorie 7-9 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Bezeichnung, Inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiel der Hauptkategorie
<p>Deduktive Hauptkategorie 7: Bewirtschaftungsorganisation</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 7 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die profit- und/oder kostenorientierte Gewinnung von Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf den flexiblen und/oder gebundenen Einsatz dieser Ressourcen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 4, 8, 9 und 10.</p> <p>„Ich habe das geschrieben. Ich habe eigentlich mit ‚Finanziellen Grenzen‘ gemeint, wenn das Angebot zu hoch ist und die Grenzen, sozusagen bei den Leuten die das bezahlen. Man muss das sehen. Man kann zwar Angebote wunderbar finanziell ausschöpfen, aber wenn die Grenzen bei den Menschen, die das dann in Anspruch nehmen gegeben ist. [...] Dann nützt das beste Angebot nichts.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 43)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 8: Didaktische Organisation</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 8 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die didaktische Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 5, 7, 9 und 10.</p> <p>„Ja und das heißt ja dann, mit den jeweiligen Interessierten, wahrscheinlich aus deren Studienangeboten etwas zu entwickeln, was man möglichst einfach erstmal übernehmen kann, die dann bisschen Richtung Weiterbildung umgebaut werden. Und ich glaub, wo man auch mal gucken muss ist und kritisch gucken muss, ob denn die Professorinnen und Professoren die man hat, ob das tatsächlich welche sind, die auch Weiterbildung wirklich können. Das können nicht alle, (Einschub TN: Oder die Lust haben sich darauf einzulassen) weil wenn die jeden Tag die 19- bis 23-jährigen vor sich haben und glauben das ist in der Weiterbildung alles genau das gleiche, dann ist das manchmal ganz bitter (Einschub TN: Genau). Und man muss die auch unterstützen bei der didaktischen Gestaltung.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 267)</p>
<p>Deduktive Hauptkategorie 9: Veranstaltungsorganisation</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 9 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf offene und/oder geschlossene Veranstaltungsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf institutionale und/oder prozessuale Strukturen für diese Veranstaltungen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 3, 6, 7, 8 und 10.</p> <p>„Also ich habe ein Angebot, es kommt ein Interessant [bzw. eine Interessentin] der [bzw. die] sagt, ja schön und gut aber die Hälfte davon habe ich schon mal irgendwie in meinem Berufskontext praktisch ausprobiert, und zudem habe ich mal, das ist zwar schon lange her, ein Studium gemacht, da gab es auch schon Module. Kann mir da jetzt was anerkannt werden, dass ich praktisch bei dem Angebot Module auslassen kann?“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 45)</p>

Die nachfolgende Tabelle 13 gibt abschließend einen Überblick über die zehnte Hauptkategorie. Diese Kategorie orientiert sich an der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 5.5.1).

Tab. 13: Beschreibung und Beispiel für die Hauptkategorie 10 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Bezeichnung, Inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiel der Hauptkategorie
<p>Deduktive Hauptkategorie 10: Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘</p> <p>Diese deduktive Hauptkategorie 10 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer weiteren heuristischen Ebene aus Sicht der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf den Beitrag impliziten und expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung von Orientierungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ nach Behrmann (2006, S. 119-128 und S. 419-426). Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1 bis 9. Diese Ebene vermittelt zwischen Strategien d. h. strategischen Orientierungen für Handlungen (vgl. die oben genannten Ebenen 1 bis 3) sowie den Handlungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.</p> <p>„Also ich unterstützte ihre These. Wir arbeiten mit dem Business Generation Model von Osterwalder und Pigneur, und ohne dieses Modell, was komplexe Überlegungen in eine einfache und übersichtliche Struktur bringt, wären wir glaube ich, in den letzten eineinhalb Jahren nicht so voran gekommen, wie wir vorangekommen sind. Kann ich nur empfehlen.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 71)</p>

5.5.3 Einschränkungen hinsichtlich der Auswertungsmethode

Im Fokus der nachfolgenden Ausführung stehen drei Einschränkungen hinsichtlich der durchgeführten Inhaltsanalyse. Diese Einschränkungen umfassen:

1. Die vorliegende Inhaltsanalyse hebt vor allem Schwierigkeiten der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Kontext einer bildungspolitischen sowie organisationalen Gestaltungsebene eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ hervor. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Probleme z. B. wichtiger wären als die Probleme im Kontext einer soziopädagogischen Gestaltungsebene. Diese Fokussierung resultiert im Rahmen der vorliegenden Inhaltsanalyse insbesondere als Folge des gewählten Feldzugangs. Die Gruppen für die Diskussionen setzten sich vor allem aus solchen Personen zusammen, deren Aufgabenbereiche überwiegend im Bildungsmanagement liegen. Eine andere Personengruppen hätte vermutlich weitere Schwerpunkte gesetzt, wie z. B. Dozentinnen und Dozenten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Die Ausrichtung dieser Inhaltsanalyse resultiert weiterhin als Folge aus den analytischen Zusammenhängen der verwendeten Kategorien. Damit gehen Mehrfachcodierungen von Kategorien und Textstellen einher (vgl. Kuckartz 2016, S. 102; Behrmann 2006, S. 128).
2. Darüber hinaus ist die Aussagekraft der gebildeten Kategorien einzuschränken. Innerhalb dieser Inhaltsanalyse werden nur thematische Kategorien verwendet. Die Zusammenhänge zwischen den Kategorien im Material folgen der Operationalisierung entlang der theoretischen Perspektive. Dies trifft auch für die Mehrfachcodierungen der Kategorien zu. Durch die zusätzliche Verwendung von analytischen Kategorien wäre die Aussagekraft des entwickelten Kategoriensystems an dieser Stelle größer. Analytische Kategorien sind nach Kuckartz (2016, S. 34) vielversprechend, um die Zusammenhänge zwischen mehreren Kategorien sowie Mehrfachcodierungen im Rahmen einer Inhaltsanalyse zu verstehen. Darüber hinaus wurde im Zuge dieser Inhaltsanalyse auf die Bildung von Typen verzichtet. Für dieses Ziel bietet sich eine Kombination von inhaltlich strukturierender und typenbildender Inhaltsanalyse an (vgl. ebd., S. 143). Dies liegt im Rahmen der vorliegenden Studie teilweise am fehlenden Datenmaterial, wie z. B. für die Bildung von Geschäftsmodelltypen (vgl. Kap. 2.3, 7.2). Die durchgeführte Inhaltsanalyse hebt stattdessen die Bildung von Gruppen hervor (vgl. Kuckartz 2016, S. 49 f.).
3. Ferner wurde im Rahmen der vorliegenden Inhaltsanalyse auf die Berechnung eines Intra- und Intercoderreliabilitätskoeffizienten verzichtet. Stattdessen begleiteten Expertinnen und Experten die Entwicklung des Kategoriensystems ebenso wie ausgewählte Codierungen in Kolloquien.

6 Strategische Positionierungen und ‚Geschäftsmodelle‘ innerhalb des Felds – Ergebnisse dieser Studie

Im Mittelpunkt des sechsten Kapitels stehen die rekonstruierten Probleme sowie die strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner. Demzufolge geht es um Vorstellungen hinsichtlich der strategischen (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ebenso wie um den möglichen und tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.

Aufgrund der Sichtweise der ausgewählten Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer haben die Probleme im Kontext der bildungspolitischen und organisationalen Gestaltungsebene eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ Priorität, denn es gibt gemäß der Wahrnehmung eines Gesprächspartners im Hinblick auf die kulturelle und strukturelle Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen „[...] Reibereien“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 279).

Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Studie ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass ein Großteil der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer Leiterinnen und Leiter oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen sind. Die Perspektiven anderer Personen bzw. Personengruppen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung fließen nur vereinzelt ein, wie z. B. die von Dozentinnen und Dozenten wahrgenommenen Schwierigkeiten. Diese Personen bzw. Personengruppe benennt möglicherweise häufiger Probleme auf der soziopädagogischen Gestaltungsebene.

Ferner ist im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Studie zu unterstreichen, dass viele Gesprächspartnerinnen und -partner für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung auf verschiedene Unterstützungsleistungen der eigenen Hochschulleitung angewiesen sind (vgl. Kap. 6.4).

Im Folgenden erläutert dieses Kapitel zunächst entlang der Ebenen von Behrmann die rekonstruierten Probleme und Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner auf den Gestaltungsebenen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (vgl. Kap. 6.1-6.3). Im Anschluss stehen die Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext eines strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements im Mittelpunkt (vgl. Kap. 6.4). Gemäß der Forschungsfrage dieser Studie folgt im Anschluss der Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 6.5; vgl. hierzu auch Kap. 5.5.1, 7.1.9).

6.1 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die bildungspolitische Ebene

Im Fokus dieses Abschnitts stehen die Probleme sowie Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner hinsichtlich der finanzpolitischen, bildungspolitischen und ordnungspolitischen Orientierung von und in Weiterbildungseinrichtungen. Demzufolge werden von den Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Gestaltungsfelder auf einer bildungspolitischen Gestaltungsebene des ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ wahrgenommen. Im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung fallen ferner deren Wechselwirkungen auf.

6.1.1 Probleme und Orientierungen im Kontext der finanzpolitischen Orientierung

Im Hinblick auf die Bereitstellung und Verwaltung von Ressourcen für Weiterbildungseinrichtungen und wissenschaftliche Weiterbildungsangebote benennen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner Probleme. Überdies werden für einige dieser Probleme Lösungsvorschläge erläutert.

Probleme hinsichtlich der Bereitstellung von Ressourcen

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner problematisieren im Hinblick auf die Bereitstellung von Ressourcen, dass öffentlich bereitgestellte Mittel für die Finanzierung von Personal- und Sachkosten in Weiterbildungseinrichtungen fehlen. Dies hebt die nachstehende Aussage hervor:

„[...] Das ist insgesamt ein absurdes Theater, dass hier vorgeführt wird. Ne, es werden keine Gelder für Stellen zur Verfügung gestellt und dann kann ich auch kein Personal einstellen [...].“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 440; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 4)

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner problematisieren die eigenfinanzierte Bereitstellung von Ressourcen im Hinblick auf einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gemäß dieser Sichtweise sind zahlungskräftige Zielgruppen oder kostendeckende Angebotskalkulationen für einige Bereiche des Weiterbildungsprogramms schwierig, wie z. B. die Angebote für Pflegeberufe (vgl. hierzu auch Kap. 6.3.1):

„In dem Sinne meinte ich das mit dem Bildungsauftrag und der Entgeltfinanzierung. Wir haben nicht immer nur für alle Themen zahlungskräftige Zielgruppen oder Zielgruppen, die einen Arbeitgeber haben, die zahlungskräftig sind.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 216; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 217; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206)

Orientierungen hinsichtlich der Bereitstellung von Ressourcen

Für die Finanzierung von Personalstellen in Weiterbildungseinrichtungen sieht ein Lösungsbeitrag vor, dass der Staat die öffentlich bereitgestellten Mittel erhöht:

„[...] Stellen] schaffen, unabhängig von der Projektförderung.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 90)

Bei der Programmplanung ist ferner eine intensivere Berücksichtigung der Weiterbildungsinteressen von zahlungskräftigen Zielgruppen machbar (vgl. TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 211).

Probleme hinsichtlich der Verwaltung von Ressourcen

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner sehen Schwierigkeiten im Hinblick auf die Trennung von wirtschaftlichen und nicht-wirtschaftlichen Tätigkeiten an Hochschulen. Vor allem steuerrechtliche Regelungen zur Umsatzsteuer sind diffus und erhöhen die Handlungsunsicherheit. Dieser Gedanke wird in der folgenden Aussage eines Gesprächspartners aufgegriffen:

„Ja, wir geben zum Beispiel viel Geld für Steuerberater aus. Das ist immer wieder toll und wir sperren drei Steuerberater in einen Raum und lassen die dann viele Stunden diskutieren und am Schluss kommt dann irgendwas raus: wir müssen Verträge anpassen. [...] Und dieses ganze Steuerrecht ist ja für hochschulische Einrichtungen in der Vergangenheit komplett Neuland also uninteressant gewesen ja. Wir konnten ja jetzt durch diese komische Optionserklärung noch mal aus dieser Umsatzsteuerthematik herauskommen ja, ich weiß nicht wen das jetzt alles betrifft, aber die gesamte Weiterbildung ist ja latent von dieser Umsatzsteuerthematik betroffen, zumindest ja bis Ende 2020 gibt es ja so eine halbrechtliche Klarheit, kann sich aber jederzeit wieder ändern [...] dieser § 2 22 Umsatzsteuer [...]. Und Herausforderungen sind halt, dass man dafür interne Strukturen oder Know-How aufbauen muss, was eigentlich überhaupt gar nicht zu unserem Kerngeschäft gehört. Und das man da mehr oder weniger externen Gutachtern doch relativ hilflos ausgeliefert ist.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 390)

Orientierungen hinsichtlich der Verwaltung von Ressourcen

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner benennen Orientierungen für die Lösung von Problemen im Hinblick auf die Ressourcenverwaltung, wie z. B. bei steuerrechtlichen Fragen. In den Augen eines Gesprächspartners hilft die Einschätzung von (externen) Expertinnen und Experten weiter, wie z. B. Steuerberaterinnen und Steuerberatern, weil die interne Unterstützung von der Hochschulverwaltung ausbleibt. Hierauf weist das nachstehende Zitat exemplarisch hin:

„Also, da Weiterbildung nicht automatisch fest verankert ist in den Strukturen der Hochschule und auch in den Köpfen der Rechts- oder Haushaltsabteilung, ist es für mich auch für eine interne Einrichtung wichtig zumindest mal eine Gegenmeinung zu haben, ob das die Beauftragung eines Steuerberater ist oder irgendwelche Expertisen, um einfach momentan Argumente zu haben.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 404; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 400-409)

6.1.2 Probleme und Orientierungen im Kontext der bildungspolitischen Orientierung

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner sehen Probleme im Hinblick auf die ländergesetzlichen Regelungen zum Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese sind diffus. Demgemäß folgen ausgewählte Einblicke (vgl. hierzu auch Kap. 6.1.3, 6.2.2).

Probleme hinsichtlich des Bildungsauftrags von Hochschulen

An Hochschulen ist die Realisierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten nach mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern keine allseits akzeptierte Aufgabe. Dies belegt die nachfolgende Gesprächspassage:

„Ja, ich denke man muss wirklich unterscheiden zwischen dem, ob ein einzelner Studiengang, der von irgendeinem begeisterten Dozenten, oder Dozentin, Professor, Professorin, eingerichtet worden ist, ob der läuft und überlebt, das geht sicherlich unter allen möglichen Umständen. Oder eben ob es um die Hochschule geht, dass die Hochschule wissenschaftliche Weiterbildung als festen Baustein zu sich selbst zugehörig empfindet und da gibt es eben Reibereien.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 279; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 311; TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 185 und 188)

Damit geht in den Augen eines Gesprächspartners das größere Interesse von Hochschulleitungen an der Akquise von Drittmitteln für Forschungsprojekte einher:

„Was ich herausgehört habe ist, dass in einem Punkt die Situation bei uns allen total gleich ist. Nämlich, dass gilt für die Universitäten in noch einem höheren Maße: Forschung, Forschung, Forschung. Der Unterschied ist nur, was ich herausgehört habe, aus ihren Stellungnahmen, dass da die Forschung erst am kommen ist. Und bei uns ist sie schon so massiv da und soll noch weiter gesteigert werden, dass die Weiterbildung immer vergleichsweise klein gehalten wird. Das heißt bei irgendwelchen Sitzungen im Senat oder auch in Strategietreffen zum Beispiel der Hochschulleitung, die sind ganztägig auswärts, da sind auch die Departmentsprecher da, in dem Rahmen habe ich auch teilgenommen, da werden nur die Kurven gezeigt, die Drittmittelkurven. Und zwar Fakultät gegen Fakultät bei uns. Da spielt die Weiterbildung natürlich gar keine Rolle.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 254)

In der Wahrnehmung einer anderen Gesprächsteilnehmerin ist der Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung für viele Kolleginnen und Kollegen an ihrer Hochschule unklar:

„Und was vielleicht auch: Ich bin ja im Transferzentrum angesiedelt, was ja auch sinnvoll ist durch diese Verbindung Wissenschaft und Transfer nach außen. Aber wodurch noch einmal Verwirrung entsteht ist, dass unter dem Wissenstransferbegriff der Begriff der Third Mission auftaucht, so dass manchen gar nicht mehr klar ist, was ist denn jetzt der dritte Auftrag? Was ist denn jetzt der dritte Auftrag neben Forschung und Lehre. Machen wir Wissenstransport? Auftragsarbeiten? Oder machen wir jetzt wissenschaftliche Weiterbildung? Oder wie geht das jetzt zusammen? Erklären Sie doch mal.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 253; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 180)

Orientierungen hinsichtlich des Bildungsauftrags von Hochschulen

Einen Weg für die Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Hochschulaufgabe sieht ein Gesprächspartner über die Zunahme von Promotionen in diesem Handlungs- und Forschungsfeld:

„Also ein Weg. Und deshalb die Karte mit den Standards. Ein Weg bei uns ist: Aus der wissenschaftlichen Weiterbildung müssen Promovenden kommen. [...] Man muss das zeigen können innerhalb der Universität, dass da Leute auch promovieren.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 255)

In den Augen desgleichen Gesprächspartners ist ferner die Akquise von Drittmitteln für Forschungsprojekte eine Möglichkeit, um innerhalb von Hochschulen sichtbar zu sein. Dies verdeutlicht die folgende Aussage:

„Und der zweite Punkt: Man muss die wissenschaftliche Weiterbildung sozusagen nutzen, um Mittel vom Bund oder so ein zu werben, um Weiterbildungsforschung zu betreiben. Also diese beiden Geschichten, um anzudocken an dieses Forschungsparadigma. Das einfach offensichtlich bei allen Hochschulen da ist.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 256)

Weiterhin sollte der Staat in den Augen einer Gesprächspartnerin einen Beitrag leisten. Demzufolge ist es gemäß der Sichtweise dieser Gesprächspartnerin notwendig, den gesetzlichen Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu konkretisieren, z. B. durch staatliche Anforderungen an die Programmgestaltung. Dies thematisiert die nachfolgende Anmerkung:

„[...] Ich finde das hängt auch eng damit zusammen. Die Karte ‚Politische Korridore‘ fehlen. In dem Moment, in dem es etwas konkreter würde und es nicht nur einfach als dritte Säule im Hochschulgesetz stünde, dass man sich auch um die Weiterbildung zu kümmern hat. Und irgendwo zum Pflichtgefühl gehört, dass es irgendwo genannt wird. Es nicht konkreter wird, in welchem Korridor man sich mindestens zu bewegen hat, wird es immer schwierig, wenn es personelle Veränderungen gibt oder ähnliches. Das dann einfach das institutionalisierte als Rückendeckung dient, das Ganze weiterzuführen und durchzuführen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 249)

6.1.3 Probleme und Orientierungen im Kontext der ordnungspolitischen Orientierung

Im Hinblick auf die vorhandenen Ordnungsstrukturen und Institutionalisierungsformen benennen viele Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer Umsetzungsprobleme und Lösungsvorschläge.

Probleme hinsichtlich der Ordnungsstrukturen

Für mehrere Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer ist die finanzielle Absicherung des (Weiter-)Bildungsauftrags von Hochschulen nicht gegeben. Gemäß der Wahrnehmung eines Gesprächspartners fehlen die öffentlich bereitgestellten Ressourcen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen. Überdies sehen nach seiner Auffassung nur Hochschulpolitikerinnen und -politiker den Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht jedoch Hochschulleitungen (vgl. hierzu auch Kap. 6.1.1, 6.2.2 und 6.2.3):

„[...] Aber ich glaube erstmal, es ist peripher, dass würde ich auch sagen, obwohl es eine Kernaufgabe ist. Aber Kernaufgabe sozusagen von der Politik [...]. Und ohne Ressourcen unterfüttert, und damit eigentlich nichts wert.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303)

In diesem Zusammenhang konstatiert eine Gesprächspartnerin, dass die Hochschulgesetze der Länder den (Weiter-)Bildungsauftrag von Hochschulen nicht konkret genug ausformulieren, so dass bspw. Anforderungen an die Weiterbildungsprogramme fehlen (vgl. TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 249; Kap. 6.1.2). Demgemäß ist der institutionelle Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung an vielen Hochschulen gering. Verschärfend hinzu kommt aus der Perspektive einer anderen Gesprächspartnerin, wenn zugleich der individuelle Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung gering ist, wie z. B. für einige Hochschulleitungen im Kontext der Hochschulentwicklung:

„Und das wird natürlich verschärft durch das Demokratieprinzip, das heißt Leitungswechsel. Die Gefahr auch eines Gesamtwechsels der Hochschulleitung spätestens also alle vier Jahre. Und da fehlt auch wieder letztendlich der politische Korridor. Wenn man sagt okay, so eine gewisse Konstante bleibt, egal wie sich die Schwerpunktsetzung unter der neuen Hochschulleitung jetzt gestaltet. Gerade in diesen drei Bereichen, in denen sich die Hochschule zu widmen hat, Lehre, Forschung, Weiterbildung.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 266)

Weiterhin benennen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner Schwierigkeiten bei der Umsetzung von arbeitsrechtlichen Regelungen, wie z. B. beim Personaleinsatz am Wochenende. In den Augen eines Gesprächspartners sind Arbeitszeitregelungen diffus. Dies verdeutlicht die folgende Textpassage:

„[...] Personaleinsatz ist noch ein anderes, wenn wir zum Beispiel eine Präsenzphase am Wochenende machen, darf ich zunächst mal den Personalrat befragen ob meine Mitarbeiter am Wochenende überhaupt arbeiten dürfen. Das sind auch Fragen von Personaleinsatz, wo ich nur sagen kann die Bürokratie blüht. Und das sind Fragen von Personaleinsatz und nicht Auswahl. Dürfen wir überhaupt arbeiten? Darf ich abends in einer Festveranstaltung teilnehmen, wenn ich morgens um 8 Uhr schon im Büro war? Wenn die Festveranstaltung um 10 Uhr abends endet, muss ich den Personalrat vorher fragen ja oder nein?“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 176)

Darüber hinaus wird die Personalsuche nach mehreren Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern durch eine neue arbeitsrechtliche Vorschrift schwieriger. Diese neue arbeitsrechtliche Regelung soll sachgrundlos befristete Arbeitsverträge erschweren, deshalb darf die Befristung solcher Stellen nur noch ein Jahr umfassen.

„[...] Und das heißt für die Personalauswahl, also für zwei Jahre findet man vielleicht noch jemanden, aber für ein Jahr, wenn man ausschreiben darf überhaupt noch, ist es halt schwierig, auf der anderen Seite kann man [...] nicht direkt unbefristet [...] einstellen.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 410)

Damit geht gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners ein hoher Verwaltungsaufwand einher, weil die Befristung gegenüber dem zuständigen Ministerium und dem Personalrat zu begründen ist:

„Ja, aber das interessante ist ja, wir haben diesen Paragraf gerade durchexerziert, dass man dann noch vier großartige Fragen beantworten soll. Also warum man jetzt sachgrundlos befristet, warum man denn nicht eine zeitlich befristete sachlich begründete macht, und welche Strategie man verfolgt und und und und und. Also Entschuldigung ich komme mir manchmal vor wie in einem Kasperletheater. Das kann doch nicht wahr sein.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 413)

Orientierungen hinsichtlich der Ordnungsstrukturen

Im Hinblick auf die Klärung von arbeitsrechtlichen Regelungen hilft mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern der Gedankenaustausch innerhalb von Fachverbänden weiter, wie z. B. innerhalb der Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Dies verdeutlicht die nachstehende Aussage:

„Aber die Frage ist ja, wie bewältigen wir diese Herausforderungen und das ist jetzt [...] ein wichtiger Fall, wo man aber sieht was wir hier versuchen, also für mich ist das ein wichtiger Grund, warum es diese DGWF-Landesgruppe gibt. Eben derjenige, sich darüber auszutauschen, eventuell irgendwo diese Lobbyarbeit zu betreiben oder so, versuchen wir ja auch mit mehr oder weniger Erfolg, und ob das dann auch an den Hochschulen ankommt, weiß man dann wieder nicht und wann es dort ankommt. Aber die Landesgruppe selbst ist für mich ein Instrument auch an der eigenen Hochschule wirksam zu werden und die DGWF als Ganzes eben auch.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 432)

Bei arbeitsrechtlichen Fragen empfiehlt eine Gesprächspartnerin darüber hinaus mit den Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Hochschulverwaltung nach Lösungen zu suchen:

„[...] Das Problem hat die Hochschule. Und dann würde ich jetzt konkret an meine Speerspitze in der Personalabteilung herantreten und sagen, hier: Wie gehen wir, Universität denn mit diesem Problem, was nicht nur ich habe, um? So, das wäre meine Lösung, sprich, ich frage die Organisation und sage kümmer dich!“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 450)

Probleme hinsichtlich der Institutionalisierungsform

Mehrere Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer erleben gelegentlich, dass die Interessen der eigenen Hochschulleitung eine Bedrohung für den Fortbestand der Weiterbildungseinrichtung sind (vgl. Kap. 6.2.3). Dies thematisiert die folgende Einlassung:

„Also ich kann das nur unterstützen. Wir haben ja nun im letzten Jahr die Erfahrung gemacht, dass wir eigentlich kurz davor waren, dass das Rektorat uns für überflüssig hielt, wenn ich das jetzt mal so sage.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 310; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206)

Orientierungen hinsichtlich der Institutionalisierungsform

Nach einer Diskussionsteilnehmerin sind positive Referenzen für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen ein Mittel, um den Fortbestand der Weiterbildungseinrichtung gegenüber der eigenen Hochschulleitung zu legitimieren (vgl. Kap. 6.2.3):

„[...] Aber durch eine re-zertifizierte Qualitätsmanagementgeschichte hatten wir dann natürlich eine Stärkung der eigenen Einheit, die einfach unumstößlich war. Das war nicht zu diskutieren. Das war da und wenn wir das nicht gehabt hätten, wären wir wesentlich verwundbarer gewesen.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442)

6.2 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die organisationale Ebene

Im Folgenden stehen die rekonstruierten Probleme und Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner im Kontext der Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung im Mittelpunkt. Demgemäß erläutern die nachstehenden Abschnitte die Gestaltungsfelder eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf einer organisationalen Gestaltungsebene. In diesem Zusammenhang liegt das Augenmerk ebenso auf den Wechselwirkungen mit anderen Gestaltungsfeldern, da in dieser Studie die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen im Fokus steht. Damit geht die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung einher.

6.2.1 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Wettbewerbsgestaltung

Im Kontext der Wettbewerbsgestaltung eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ benennen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner Schwierigkeiten bei der Akquise von Kooperationspartnerinnen und -partnern innerhalb sowie in der Umwelt von Hochschulen. Ähnliche Schwierigkeiten bestehen darüber hinaus bei der Ansprache von Zielgruppen, um Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewinnen.

Probleme im Hinblick auf die Wettbewerbsgestaltung

Nach einer Gesprächspartnerin liegt ein Problem in der geringen Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb von Hochschulen. Dadurch verringert sich gemäß der Wahrnehmung dieser Gesprächspartnerin die Wahrscheinlichkeit für neue Kooperationen mit Hochschullehrenden (vgl. Kap. 6.2.3). Dies thematisiert die nachfolgende Textpassage:

„[...] Ich habe das Positionierung innerhalb der Hochschule genannt, aber das meint eigentlich was sehr ähnliches. Ein relativ aktuelles Beispiel, was ich etwas erschreckend fand ist das ich aus dem Newsletter der Hochschule erfahren musste, dass ein Professor EU-Gelder für irgendwas akquiriert hat mit dem er jetzt wissenschaftliche Weiterbildung machen will. Das ist an uns völlig vorbei gegangen und das war [...] ganz typisch und das kam aber irgendwie dann auch gar nicht so groß zur Sprache. Und ich glaube ein Grundproblem ist, dass dann an vielen Stellen den Leuten in der Hochschule vielleicht gar nicht so klar ist, warum es sich vielleicht lohnen könnte mit uns auch sich von Anfang an zusammen zu tun und ich glaube da müssen wir bessere Eigenwerbung machen und vielleicht ein bisschen besser sichtbar werden.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 23)

Ferner ist die Akquise von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Bildungsmarkt schwierig, weil ein Großteil der Hochschullehrenden im Zusammenhang mit der Programm- und Veranstaltungsplanung angebotsorientiert denken:

„Dann hatte ich noch ein Kärtchen, dass finde ich glaub ich passt dann auch ganz gut zu Zielgruppenanalyse, Bedarfe, zielgruppenspezifische Angebote, was ich immer wieder feststelle ist, bei der Entwicklung von Angeboten denken wir halt sehr marktorientiert, bedarfsorientiert, aber unsere Partner, die inhaltlich zu liefern, also die Hochschulprofessoren, denken absolut angebotsorientiert, und ich finde es wahnsinnig schwierig, also das ist an manchen Stellen, manchmal passt es gut, manchmal klappt es dann, aber an manchen Stellen ist es dann wirklich unglaublich schwierig die Sachen an den Mann [oder die Frau] zu bringen und das auch zu vermarkten. Also das finde ich schwierig, dass ist eine echte Herausforderung.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 43; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 45)

Orientierungen im Hinblick auf die Wettbewerbsgestaltung

Ein Lösungsvorschlag für die Verbesserung der Wettbewerbsposition am Bildungsmarkt innerhalb und in der Umwelt von Hochschulen besteht in der Darstellung von Referenzen, wie z. B. der Statements von Vertreterinnen und Vertretern von Unternehmen, die Hochschulen mit der Weiterbildung ihrer Fach- und Führungskräfte beauftragten. Folgende Auffassung hebt dies hervor:

„Das ist vielleicht auch noch mal einen Blick wert. Einfach mal zu gucken, welche externe Referenzierung kann ich denn noch organisieren für meinen Arbeitsbereich. Da gibt es ja auch sowas wie Qualitätsbewertung. Aber es gibt eben auch die Gruppen der Teilnehmenden. Die zwar gegen Geld aber trotzdem teilnimmt und Aussagen trifft. Und die Gruppe der Firmen, die dieses Know-how einwirbt sozusagen weil sie die dahin entsendet. [...] Und dann ich glaube, dass macht Sinn ins eigene Umfeld zu gucken und zu gucken wen habe ich den eigentlich in meinen Weiterbildungsveranstaltungen sitzen, das heißt über die Teilnehmenden auch die Organisationen abzugreifen und die externe Referenzierung auszubauen.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 443)

6.2.2 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Programmgestaltung

Im Kontext der Programmgestaltung eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ sehen viele Gesprächspartnerinnen und -partner Schwierigkeiten, bspw. fehlt der eigenen Hochschulleitung eine Strategie für die Gestaltung des Weiterbildungsprogramms der Hochschule. In vielen Weiterbildungseinrichtungen fehlen ferner Personalstellen für die Programmplanung und Lehrende für die Programmrealisierung (vgl. Kap. 6.1, 6.2.3, 6.3). Dem stehen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen mit und ohne Unterstützungsleistungen der Hochschulleitung gegenüber (vgl. hierzu auch Kap. 6.4, 7.1.4-7.1.7).

Probleme hinsichtlich der Programmgestaltung von Hochschulen

Im Kontext der Programmgestaltung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung problematisieren mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner, dass ihnen im Verlauf der Programmplanung die strategische und operative Unterstützung der eigenen Hochschulleitung fehlt. Gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin liegt die Priorität der Hochschulleitung auf der Durchführung und Förderung der Forschung als Aufgabe von und in Hochschulen. Widersprüchliche Orientierungen setzt überdies das Landeshochschulgesetz, da dies als rechtliche Struktur zwar einerseits Handlungen von und in Hochschulen befördert, diese jedoch andererseits im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausreichend fördert und teilweise sogar einschränkt. Die nachfolgende Passage hebt dies hervor:

„Ich erlebe im Moment diesen Schritt, dass man sich wirklich auch strategisch dazu commitet als sehr sehr schwierig. Also das man sagt, schön das es sie gibt, schön das sie jetzt hier dieses Konzept entwickeln und das man, wenn man dann in die Diskussion geht auch einzelne Interessierte findet. Aber ich kriege im Moment in der Entwicklung noch nicht den Eindruck, dass mir das auf Anhieb gelingt. Und dann sagen mir auch viele, dass ist ein langes Thema. Das kann nicht so eine Nachhaltigkeit haben. Und es ist gerade im Moment eben dadurch das auch ein Präsidentenwechsel statt gefunden hat, noch mal ganz stark. Also die Präsidentin ist wohlwollend. Also sie sagt trotzdem: ‚ihr Schwerpunkt ist Forschung und sie legt jetzt den Forschungsschwerpunkt und die Professoren sollen forschen. Und sie ist gerade dabei neue Forschungsschwerpunkte von den Fakultäten einzufordern. Und das hat Priorität. Und es ist nett, dass es sie gibt, aber das andere hat Priorität.‘ Und in diesem Spannungsfeld bewege ich mich halt gerade. Ich glaube was wirklich schwierig ist, ist genau dieses. Jeder weiß, dass es im Landeshochschulgesetz steht. Aber, es wird auch immer ganz schuld bewusst gesagt, ja wir wissen es steht im Landes-

hochschulgesetz. Man muss es schon gar nicht mehr selber aussprechen. Jedenfalls geht es mir schon zum Teil so, aber es wird deswegen trotzdem noch nicht danach gehandelt.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 252; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 1, Zeile 35; TN in Gruppe 3, Spalte 1, Zeile 18 und 29; ebd., Spalte 2, Zeile 245 und 248; ebd., Zeile 254 und 272; TN in Gruppe 4, Spalte 1, Zeile 7 und 9; TN in Gruppe 6, Spalte 1, Zeile 17)

In diesem Zusammenhang erläutert eine Gesprächspartnerin ihre Argumentationsschwierigkeiten. Bei der Motivation von einigen Hochschullehrenden für eine Tätigkeit im Weiterbildungsbereich stößt ihre Überzeugungsarbeit an Grenzen. Gemäß der Wahrnehmung dieser Diskussionsteilnehmerin steht das ohnehin hohe Lehrdeputat und die Arbeitszeit der Hochschullehrenden an ihrer Hochschule vorrangig für die grundständige Lehre zur Verfügung. Die Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgt demzufolge nebenberuflich als individuelle (Zusatz-)Aufgabe:

„Vielleicht ist noch zu ergänzen bei Fachhochschulen, das Lehrdeputat. Das ist ja doppelt so hoch als bei Universitäten. Das heißt wir haben 18 SWS. Und wenn man dann diese Nebenamtsmöglichkeiten von 52 Tagen rechnet und dann natürlich Forschung weil es reputationsinteressanter ist als Weiterbildung, da kommen Sie in Argumentationsschwierigkeiten, wenn keine intrinsische Motivation vorhanden ist. Das macht es sehr personenabhängig und es fällt dann schwer das ganze organisatorisch-institutionell zu verankern und zu verstetigen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 246; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 249)

Ferner berichtet eine andere Gesprächspartnerin von ähnlichen Erfahrungen. Gemäß ihrer Sichtweise findet an der Hochschule selten eine Aufteilung des Lehrdeputats von Hochschullehrenden zugunsten der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung statt:

„Also bei uns können sie fragen nach Deputatsermäßigung, sie möchten gern eine haben, das wird aber von der Hochschule nicht gerne gesehen und auch nicht, also nur in ganz wenigen Fällen akzeptiert, weil wenn das Deputat ermäßigt wird, durch Weiterbildung stehen ja nicht mehr die grundständigen Studiengänge zur Verfügung. Also deswegen ist es nicht angesagt eigentlich, deswegen machen wir es in 99% über Honorarverträge [...], aber wir zahlen natürlich andere Honorarsätze als es die Hochschule tun würde, die Hochschule könnte nach dem Landesgesetz für 45 Minuten 29 Euro und 5 Cent zahlen und dafür kommt keiner.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 249)

Im Hinblick auf die Planung des Weiterbildungsprogramms von und in Hochschulen liegt ein Problem weiterhin in der geringen Relevanz von Erfahrungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung für viele Karrieren an Hochschulen. Dadurch lassen sich mehrere Hochschullehrende nicht oder sehr schwer für ein Engagement in weiterbildenden Studiengängen überzeugen, wie z. B. als Dozentin oder Dozent. Dies hebt die folgende Auffassung hervor:

„Die werden auch danach dadran rödeln, weil jeder der irgendwohin sich berufen lassen will, der kann mit Weiterbildungsstudiengängen kaum, der wird gefragt nach Publikationen und nach Forschungsdritt-mitteln, egal wo er sich bewirbt.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 273)

Im Rahmen der Planung des Weiterbildungsprogramms vermissen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner die Unterstützung der Hochschulleitung. Gemäß einer Sichtweise fehlen Visionen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies verdeutlicht die nachstehende Äußerung:

„[...] Ich wage die These, dass viele Hochschulleitungen eine profunde Strategie zur wissenschaftlichen Weiterbildung gar nicht haben (Einschub TN: Da stimme ich ihnen zu) und expressis verbis auch nicht formulieren. [...]. Wir müssen uns auch der Realität stellen, eine große Volluniversität hat die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Annex unter vielen. Und das ist keine Kernaufgabe der Universität (Einschub TN: Doch). Wir sind ein Annex unter vielen. [...] Ich glaube wenn wir sozusagen warten bis die Hochschulleitung mit Ideen kommt, sind wir nicht gut beraten. [...] Und ich glaube da spreche ich für viele andere Hochschulen auch.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 300; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 1, Zeile 277; TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 32; ebd., Spalte 2, Zeile 303)

Erschwerend hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass ein Wechsel der Hochschulleitung unter Umständen zu einer Beschränkung der Programmplanung und -realisierung führt. Hierauf weist die nachfolgende Gesprächspassage hin. Überdies erläutern andere Gesprächspartnerinnen und -partner, dass die Entwicklungsthemen von neuen Hochschulleitungen im Zuge der Hochschulentwicklung zu einer Bedrohung für den Fortbestand einer Weiterbildungseinrichtung führen können (vgl. Kap. 6.1).

„Aber das ist genau der Punkt, den ich eben gerade mit meiner provokativen These ein bisschen gegen angehen wollte. Ich habe das auch miterlebt. Vor zwei Jahren hat unser Rektorat gewechselt. Das Rektorat davor hat uns sehr unterstützt. Das jetzige Rektorat, dem ist es mehr oder weniger egal. Und das geht mir auf den Wecker. Das sage ich ganz ehrlich. Ich möchte es eigentlich viel lieber verschriftlicht in einer Hochschulstrategie niedergelegt haben. Damit man sagen kann so passt mal auf liebes Rektorat, auch wenn euch das jetzt gerade egal ist, wir machen unseren Stiefel weiter. Wir haben erfolgreich gearbeitet viele Jahre. Und es ist mal irgendwann verschriftlicht worden. Natürlich ein neues Rektorat kann das auch anderweitig verschriftlichen, da steckste nicht drin. Also. Aber ja, es stört mich ein bisschen, dass wir da irgendwie so ein Spielball ein Stück weit auch sind. Ja unabhängig davon, ich mein der ein oder andere kennt uns, arbeiten wir und machen unseren Job. Aber trotzdem an der Stelle ist auch eine Menge Ärger da. Das gebe ich ganz offen zu. Und wir sind eigentlich nach dem Landeshochschulgesetz nicht nur ein Annex. Da steht ganz klar drin Lehre, Forschung, Weiterbildung als gleichrangig aufgeführt. Von daher die gesetzliche Grundlage wäre eigentlich eine andere. In der Praxis gebe ich Ihnen natürlich recht wird es so gelebt, dass ist keine Frage.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 311; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442; TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 310; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206 und 211)

Probleme hinsichtlich der Programmgestaltung von Weiterbildungseinrichtungen

Des Weiteren berichten viele Gesprächspartnerinnen und -partner von Schwierigkeiten im Kontext der Programmgestaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen. Demzufolge steht die Art und Weise der Programmplanung und -bildung im Mittelpunkt. Im Hinblick auf die Programmplanung besteht bspw. ein Problem darin, geeignete Dozentinnen und Dozenten für Weiterbildungsveranstaltungen zu finden. Die folgende Aussage hebt dies hervor:

„[...] Das andere sind die Anreize für die potentiellen Dozierenden in den Studiengängen. Die sind gar nicht so leicht zu finden, schon gar nicht gute. Und die sind sehr teuer.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 54; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 1, Spalte 1, Zeile 18 und 29; TN in Gruppe 2, Spalte 1, Zeile 11 und 27; TN in Gruppe 3, Spalte 1, Zeile 3 und 14 und 43; ebd., Spalte 2, Zeile 54; TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 20; TN in Gruppe 6, Spalte 1, Zeile 14)

In vielen Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen fehlen überdies Personal- und Sachmittel für die Programmplanung (vgl. Kap. 6.1.1, 6.1.3, 6.3.1). In diesem Zusammenhang erzählt ein Gesprächspartner von interessierten Professorinnen und Professoren, die sich an der Hochschule als Dozentinnen und Dozenten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren wollen. Viele Veranstaltungen kommen allerdings gemäß seiner Sichtweise nicht zustande, weil die hierfür benötigten Kolleginnen und Kollegen für die Programmplanung fehlen.

„[...] Wir haben zunehmend Anforderungen aus der Professorinnen- und Professorenschaft, Weiterbildung anzubieten, haben aber nicht das entsprechende Personal, um das sozusagen alles aufgreifen zu können. Darüberhinaus leiden wir chronisch unter Raumengpässen.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 2 und 7; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 87 und 185; TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 257; TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 440)

Darüber hinaus fehlen in einigen Weiterbildungseinrichtungen in den Augen eines anderen Gesprächspartners Kompetenzen für die strategische (Neu-)Positionierung innerhalb des Geschäftsfeldes. Dies thematisiert die nachstehende Aussage:

„[...] Ich glaube auch, dass es schlichtweg an Kompetenzen fehlt in den Organisationseinheiten dafür. Also das sehe ich ja bei uns selber. Ich bin Erziehungswissenschaftler, ich habe jetzt nicht im Kern auf Betriebswirtschaftslehre studiert. Ich habe eine Idee was strategisches Management ist, aber ich tue mich

schon damit schwer irgendwie von der Zukunft auch zu denken und diese Dinge auch zu machen. Oft bleibt es dann im operativen Geschäft beim hier und jetzt. Und vielleicht könnte man das auch verallgemeinern. Also davon auszugehen, dass alle die in dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung arbeiten tatsächlich auch diese Kompetenzen haben sowas umzusetzen, würde ich zumindest als steile These betrachten. Das ist das eine. Das andere, was ich sagen wollte. War tatsächlich auch noch einmal zu dem was der Teilnehmer auch sagte: vollkommen richtig. Wenn es auf der Hochschulebene verankert ist, da gehört es hin. Aber gleichwohl sind die Organisationseinheiten in denen wir arbeiten kleine gallische Dörfer, die nur bedingt in einem Kommunikationsfluss nach oben, unten, links und rechts stehen. Und von daher sehe ich schon die Notwendigkeit. Gleichwohl die mangelnde Kompetenz, wie man so was für kleine Organisationseinheiten hinbekommt. Das es auch mehr ist als nur so ein Papier, wo wir jetzt mal aufschreiben was wir in den nächsten Jahren machen wollen.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 309)

Ferner erzählt eine Gesprächspartnerin von Schwierigkeiten im Zuge der Neugründung einer Weiterbildungseinrichtung. Gemäß ihrer Wahrnehmung ist die nachfrageorientierte Bildung und offensive Planung des Bildungsprogramms anspruchsvoll, weil hierfür die pädagogischen Konzepte fehlen:

„Also ich hatte aufgeschrieben ‚Aufbau neues Zentrum‘, wir stehen am Anfang. Das heißt im Grunde genommen ist alles eine Herausforderung gerade für uns. Wir müssen gucken, wo sind Bedarfe, was bieten wir für Kurse an, wir müssen Kooperationspartner erstmal finden, weil wir uns ja auch selbst finanzieren müssen, also eigentlich ist alles eine Herausforderung gerade. Ja, wir wollen natürlich auch mit E-Learning viel machen, Blended Learning und also das kommt irgendwann dann erst.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 6; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 146 und 201 f.)

Im Hinblick auf die nachfrageorientierte Programmbildung und offensive Programmplanung erläutert eine Gesprächspartnerin, dass die Umsetzung von E- und Blended Learning-Konzepten schwierig ist. Demgemäß stehen gelegentlich die Veränderungsimpulse und Entwicklungsthemen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Konflikt mit den didaktischen Gestaltungsspielräumen von Hochschullehrenden. Dies thematisiert die nachfolgende Gesprächspassage:

„Dann habe ich noch aufgenommen ‚Freiheit der Lehre‘ versus ‚Innovation und Digitalisierung‘. Das ist auch so ein Punkt. Da ich gerade in einem Bereich bin also ein Studiengang in dem sozusagen der Professor ja die Freiheit hat, seine Lehre so zu gestalten, wie er möchte, da kann man ihm auch nur bedingt reinrätchen, auch in einem Bezahlstudiengang nicht und das kollidiert manchmal mit den Entwicklungsideen die man für so einen Studiengang vielleicht hat. Das ist ein ganz aktuelles Problem, auf das wir, glaube ich, auch öfter stoßen. Und dann ist wiederum die Hilfe sozusagen die es in der Hochschule gibt sehr versprengt in verschiedenen Bereichen also die Experten sind nicht unbedingt gebündelt die da weiterhelfen könnten.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 25; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 2 und 3)

Orientierungen hinsichtlich der Programmgestaltung im Kontext der Hochschule

Viele Gesprächspartnerinnen und -partner äußern Orientierungen im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Nach der Auffassung einer Gesprächspartnerin sollten die Hochschulleitung und -gremien die Programmgestaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen unterstützen. Die folgende Äußerung hebt dies hervor:

„Aber wir hatten ja auch hier die Frage: wie gehen wir mit den Herausforderungen um? Und da glaube ich einfach hier ist die Frage wie sich die Gremien und wie sich die Leitungsebenen positionieren. Und ich finde immer, wir haben das auch in den Projekten der offenen Hochschule gesehen bundesweit eigentlich. Das es eine große Überforderungen war der Projektleiter und Projektleiterinnen. Und ich würde das auch ausweiten auf die Leiter [und Leiterinnen] von Weiterbildungseinrichtungen. Die können dieses Ding nicht wuppen, sozusagen, wenn nicht auf den Leitungsebenen oder Gremien, Vorsitzende der Gremien etc. gewonnen sind und sich darum kümmern.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 262)

Die Hochschulleitung und -gremien können den Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang Sichtbarkeit innerhalb der Hochschule verleihen. Hierdurch lassen sich aus der Perspektive einer Gesprächspartnerin interessierte Hochschullehrende erreichen:

„[...] Also bei uns zum Beispiel an der Hochschule ist das so, wir sind an der Hochschule über den Prorektor für Wirtschaft angeknüpft. Also das ist auch noch einmal ganz interessant zudem was sie vorgestellt haben oder wie es hier in der Hochschule ist. Hier ist das ja die Lehre, an den Prorektor für Lehre, so habe ich das verstanden, angeknüpft. Wir sind an den Prorektor für Wirtschaft angeknüpft und der natürlich dann auch für uns in bestimmten Gremien Sichtbarkeit schaffen kann.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 307)

Darüber hinaus sollten die Organisationsstrukturen von und in Hochschulen die Programmplanung von und in Weiterbildungseinrichtungen unterstützen. Demzufolge sollte die Hochschulleitung gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners eine Weiterbildungsverordnung erlassen, die Verfahrens- und Verhaltensweisen hochschulweit regelt. Dies hebt die folgende Aussage hervor:

„[...] Bei uns ist das fast gar nicht problematisch. Wir haben eine Weiterbildungsverordnung, die fest darauf Bezug nimmt. Deputat oder Honorar. [...] Irgendwo steht der Begriff Sensibilisierung. Ich will das mal aus meiner Sicht schildern. Ich habe erst Ende 2013 an der Hochschule angefangen. Ich kam von einem privaten Bildungsträger. Da können sie sich vorstellen da konnte man mit Segen der Geschäftsführung jedes Angebot umsetzen und Dozenten und Räume suchen und das ging teilweise übers Wochenende ganz schnell und dann kommen sie zur Hochschule und dann merken sie das solche Dinge manchmal wenn man Glück hat sechs Monate dauern, manchmal noch länger. [...] Ich glaube erst einmal ist wichtig, dass überhaupt mal die Hochschule, die Universität, die Leitung hinter dem Thema Weiterbildung steht und die Mitarbeiter unterstützt entsprechende Ordnungen in die Wege zu leiten, die Verwaltung zu sensibilisieren, diese Prozesse abzustimmen. Ich kann mich daran erinnern 2013/2014, das waren alles diese Dinge, die ich so parallel mitmachen musste, mit begleitet habe. Heute ist es so, dass wenn jemand neu berufen wird, dann ist das Thema Weiterbildung gleich in seiner Berufung mit drin. Das ist auch schon mal wichtig. Solche Dinge ja. Wie gesagt. Ich höre das auch von anderen Hochschulen/Universitäten wie schwierig das manchmal ist.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 177)

Orientierungen hinsichtlich der Programmgestaltung von Weiterbildungseinrichtungen

Für die strategische (Neu-)Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung benötigen viele Gesprächspartnerinnen und -partner im Kontext der Programmgestaltung die hochschulpolitische Unterstützung der Hochschulleitung. Gemäß der Auffassung einer Gesprächspartnerin ist es hilfreich, hierfür an die Hochschulleitung heranzutreten und nach Unterstützung zu fragen:

„Ich finde es auch wichtig an die Leitung heranzutreten und sagen Weiterbildung ist wichtig. Mal sehen ob das jetzt in unserer Satzung auch steht, dass das Rektorat uns auch unterstützt. Das das Rektorat das lebenslange Lernen unterstützt. Das ja auch wenn es erst einmal auf dem Papier steht. Also kleine Schritte dahin. Also mir würde es nicht reichen nur mit den Fakultäten gut auszukommen, sondern ich erwarte vom Rektorat, dass das uns auch unterstützt. Ohne Leitung funktioniert es auch nicht.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 426)

Falls die strategische Unterstützung der Hochschulleitung ausbleibt besteht eine Strategie gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners darin: ‚unter dem Radar‘ der Hochschulleitung zu bleiben und ‚so gut wie möglich‘ zu agieren. Dies hebt die nachstehende Aussage hervor:

„Da ist einmal die Stufe das also die Überlegung: Hauptsache man wird nicht gestört in seinen Aktivitäten. Also jetzt nicht eingestellt irgendwie. Das heißt, das man was du mit galleschem Dorf meinst. Ne. Also gut, nehmen wir mal die Römerlager mal außen vor jetzt, die da drum sind. Das man im Grunde genommen agieren kann und die Dinge machen kann die man auch machen kann ohne das man jetzt Finanzspritzen oder sonstige Unterstützungen neues Gebäude oder was es noch so geben könnte vom Rektorat bekommt. Und das nächste Toller Besser Schöner wäre es natürlich es gebe eine Strategie und man hätte die aktive Unterstützung. Und wenn man aber feststellt, meine Strategie zumindest, wenn man jetzt feststellt, bei diesem Rektorat zum Beispiel, was immer man da gerade hat, ist es eben gerade nicht der Fall, gut, dann eben ein bisschen unter dem Radar und so gut wie möglich. Und wenn man feststellt, man kann Leute überzeugen und gewinnen, man kann es zu einer universitären Strategie machen, um so besser.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 310)

Für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen ist es ferner hilfreich, hierfür selber einen ‚Fahrplan‘ zu entwickeln. Im Zuge der Programmgestaltung

sollte das Team einer Weiterbildungseinrichtung demzufolge selber eine Entscheidung treffen, um die Hochschulleitung bei der Hochschulentwicklung zu unterstützen. Dies hebt die nachfolgende Aussage hervor:

„[...] Ich wage die These, dass viele Hochschulleitungen eine profunde Strategie zur wissenschaftlichen Weiterbildung gar nicht haben [...]. Das heißt, wenn die Führung und die Idee, der Leitgedanke, nicht aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen heraus selbst kommt, dann gibt es keine Strategie. Das heißt, wir tragen da Verantwortung. Wir müssen sozusagen die Hochschulleitungen unterstützen. Wir sind ja diejenigen die wissenschaftliche Weiterbildung mit Leben füllen. Wir müssen uns auch der Realität stellen, eine große Volluniversität hat die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Annex unter vielen. Und das ist keine Kernaufgabe der Universität [...]. Und wir müssen sozusagen aus dieser Nische aus dieser Not eine Tugend machen. Dieses Nischenprodukt ist möglicherweise sogar überlebensnotwendig, aber dazu müssen wir eine Strategie entwickeln und die muss von uns kommen. Ich glaube wenn wir sozusagen warten bis die Hochschulleitung mit Ideen kommt, sind wir nicht gut beraten. Also wir haben an der Universität vor kurzem uns zusammen gefunden, alle Koordinatoren und Leiterinnen und Leiter der wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengänge, der Gestalt gibt es ja ohne hin nicht viele, und wir haben in einer SWOT-Analyse einfach mal geguckt, so wo sind eigentlich unsere Stärken, wo sind unsere Schwächen, wo liegen die Herausforderungen oder wo liegen gar die Bedrohungen? Und daraus haben wir eigentlich schon ganz schön sozusagen einen Fahrplan entwickelt. Da sind wir natürlich längst nicht am Ende. Und zwar aus der Überzeugung heraus und auch aus dem Gespräch mit dem Rektorat heraus, dass ich gemerkt habe, so eine sattelfeste Strategie gibt es da nicht. Und ich glaube da spreche ich für viele andere Hochschulen auch.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 300)

In diesem Zusammenhang ist es im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung hilfreich, Handlungsziele festzulegen. Dies thematisiert die nachfolgende Auffassung:

„Ich glaube worüber wir uns auch noch Gedanken machen müssen ist, wenn wir über Strategie sprechen, dann müssen wir Ziele definieren. Also wenn eine Strategie meines Erachtens impliziert, dass wir auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten. Und dieses Ziel kann übergeordnet sein, also kann sozusagen die wissenschaftliche Weiterbildung an den Universitäten im Allgemeinen betreffen. Es kann aber auch mit sehr spezifischen Zielen verknüpft werden und diese wiederum leiten notwendige Schritte ein. Also welche Schritte sind eigentlich notwendig um diese Ziele zu erreichen. Was benötigen wir dafür? Personal, Finanzen etc. Infrastruktur. All diese Dinge die da angesprochen wurden. Das spielt ja da mit rein. Das ist meines Erachtens wichtig. Das wir uns darüber sozusagen austauschen, welche gemeinsamen übergeordneten Ziele verfolgen wir denn eigentlich? Und haben wir dafür eine Strategie um diese Ziele zu erreichen, ansonsten ist die Strategie sozusagen im Vakuum, ne also es muss verknüpft werden mit einem ganz konkreten ja letztendlich Produktziel auf das wir hinarbeiten. Das wäre mir wichtig.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 317)

Überdies besteht ein Lösungsvorschlag gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners darin, für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen die Unterstützung der Hochschulleitung zu erhalten. Demzufolge besteht im Rahmen der Programmgestaltung die Möglichkeit, für die Strategien der Hochschulleitung sichtbar und anschlussfähig zu werden, wie z. B. durch die Akquise von Drittmitteln für die Durchführung von Forschungsprojekten. Gemäß dieser Sichtweise können Weiterbildungseinrichtungen einen Beitrag zur Hochschulentwicklung leisten, so diese Person:

„[...] Ich würde sogar sagen das aus meiner Sicht zumindest die Hochschulleitungen gar nicht über das Wissen verfügen eine strategische Entscheidung zu treffen. [...] Also insofern ist die Frage, wie knüpft man eigentlich an das System an? [...] Wie spielen wir sozusagen die Währung hoch, dass wir wahrgenommen werden erstmal? [...] Und die Währung die ich sehe bei uns zum Beispiel Forschung. Plötzlich wird man sichtbar. Wenn man plötzlich in dem Feld forscht. Auch, da gibt es vielleicht sogar Drittmittel oder irgendwie so. Geld. Der Kanzler guckt sozusagen kostest es mich was oder kostet es eben nichts? Oder Recht. Lös ich irgendein oder Rechtssicherheit, schaffe ich Rechtssicherheit bei einem rechtsunsicheren System. Ne der Kanzler, oh ne wenn der sagt wenn es so weiter läuft, dann steht eine Klage irgendwann bei der Betriebsprüfung im Raum. Plötzlich ist es sozusagen auf der Tagesordnung weil ein Problem entsteht. Also die Frage: wie kommen wir eigentlich in den Sucher sozusagen der Strategie? Also vielleicht kriegt man die Prorektorin die aus der Perspektive der didaktischen Innovation vielleicht drauf schaut. Das könnte auch noch einmal so eine Währung sein.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 255 f. und 380)

Darüber hinaus liegt eine Orientierung für die Programmbildung darin, dass sich die Weiterbildungseinrichtungen an den Profilschwerpunkten der Hochschulen orientieren. Die nachfolgende Auffassung hebt dies hervor:

„Es soll schon so dem was auch die Hochschule ansonsten anbietet also Bildung, Gesundheit, also Gesundheit, Pflege, Bildung und Soziales. Und es sollen so bedarfsgerechte Zertifikatskurse entwickelt werden. Also wo die Teilnehmerinnen dann auch so ja ein Zertifikat der Hochschule bekommen, die bekommen auch Credits dafür, was man sich dann anrechnen lassen kann später auf ein Studium. Ja also so ein bisschen schwerpunktmäßig, aber natürlich auch kürzere Workshops und all sowas.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 200)

In diesem Zusammenhang ist es gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin hilfreich, um im Zuge der Neugründung einer Weiterbildungseinrichtung ein ‚Standbein‘ innerhalb der Hochschule zu haben, bei den Professorinnen und Professoren innerhalb der Institute nachzufragen, um Konzepte für die Programmplanung zu übernehmen. Hierauf weist diese Gesprächspartnerin hin:

„Können Sie sich jetzt an Studiengänge andocken, an Experten andocken, die bestimmte Curricula, also man braucht ja irgendwie neben Bedarfserhebung, dann auch Konzepte an die man ran gehen kann, wo man nicht bei null anfangen muss, weil das ist erfahrungsgemäß wirklich auch sehr aufwendig. Gibt es da Kooperationen, also Richtung einzelner Fachbereiche? Nehmen wir Pflege als Beispiel mal.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 235)

Demzufolge sollten Weiterbildungseinrichtungen sich entscheiden, ob diese die innerbetriebliche und didaktische Weiterbildung von Hochschulangehörigen als zweites ‚Standbein‘ ausbauen wollen. Dies hebt die nachfolgende Aussage hervor:

„Genau, aber die Frage ist sozusagen, ob man das nicht mit denken sollte, weil letztendlich Weiterbildung innerhalb der Hochschule oder der Verwaltung des Personals passiert ja trotzdem, können wir das nicht noch eleganter lösen [...] als es jetzt passiert ist nämlich die Mitarbeitenden nach außen schickt sondern vielleicht können wir uns dadurch so ein Standbein schaffen und uns ein bisschen unentbehrlich machen.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 213)

Darüber hinaus ist es im Hinblick auf den Wechsel der Hochschulleitung gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin hilfreich, frühzeitig den Kontakt mit der neuen Hochschulleitung aufzunehmen und auf vorhandene Angebote mit Partnerinnen und Partnern hinzuweisen. Hierauf weist das folgende Zitat hin:

„Also ich würde sagen, der Bereich Pflege, Gesundheit, Soziales ist ein guter Bereich unserer Erfahrung nach, wobei das preislich vielleicht so ein bisschen schwierig ist. Da muss man halt gucken, was die Zielgruppe zahlen kann. Aber und dann ist natürlich immer das klassische Thema der Bedarf ist da, aber wird der Bedarf zur Nachfrage. Ja. Aber ich finde es erst einmal sehr wichtig, dass sie die Hochschulleitung im Rücken haben, dass die das auch initiiert haben. Dann wäre mein Tipp zu schauen wie lange ist deren Wahlperiode und frühzeitig im Auge zu behalten ob es dann vielleicht einen Wechsel gibt und dann schon daran zu arbeiten sich da frühzeitig ins Spiel zu bringen, weil da kann sich ganz schnell der Wind drehen, und das kennen alle, wenn die Hochschulleitung wechselt und alle wollen dann was Tolles Neues machen, dann werfen sie alles um also nicht nur bei der Weiterbildung sondern auch in allen anderen Bereichen. Und das muss man einfach ein bisschen im Blick haben und dann würde ich mir, um auch da vorzusorgen, würde ich mir sozusagen im restlichen Hochschulbereich Verbündete suchen also mit denen sie halt so in etwa Angebote machen, und an den Markt bringen und Erfolge haben und so damit die Hinter ihnen stehen damit [...] sie schon was vorweisen können.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206)

Für die Akquise von Dozentinnen und Dozenten im Kontext der Programmplanung sind gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin vor allem finanzielle Anreize hilfreich. Weiterhin kann auch der Austausch von Informationen ein Anreiz für ein Engagement von Hochschullehrenden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sein. Dies vermittelt die nachfolgende Aussage (vgl. Kap. 6.3.2):

„[...] Und darüber hinaus spielt glaube ich der finanzielle Anreiz eine große Rolle. Also wir bekommen auch gar kein Geld von der Hochschule. Uns gibt es aber schon seit dem Jahr 2000. Also eine ziemlich lange Geschichte sage ich mal für so eine Einrichtung. Wir sind auch ausgegründet worden damals als gGmbH. Und da ist auf jeden Fall ein ganz großer Faktor eben das wir für die Lehrenden die für uns machen halt Gelder rein bringen, dass die von uns Honorare bekommen, weil es ja auch nicht auf das Lehrdeputat angerechnet werden kann. Und das ist ein ganz großes Thema auf jeden Fall. Also auch Reputation und so weiter und der Austausch. Aber ich glaube schon, dass das für die Lehrenden auch ein Argument ist dort mitzumachen, dass sich da eben noch zusätzlich Finanzierungssachen auf tun auch für ihre Institute zum Beispiel und so weiter.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 307; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 150; TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 54)

Für die Überzeugung von Hochschullehrenden ist es in diesem Zusammenhang in den Augen einer Gesprächspartnerin von Vorteil, vor allem positive Empfehlungen der Peer-Group aufzugreifen. Dies hebt die nachstehende Gesprächspassage hervor:

„Vor allem eben auch die eigene Peer-Group über die Anreize reden zu lassen in einer positiven Art und Weise diskutieren zu lassen. Wir haben das auch gemacht nach der Akkreditierung.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 408; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 390)

6.2.3 Schwierigkeiten und Orientierungen im Kontext der Strukturgestaltung

Die An- und Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen in die Organisationsstrukturen von Hochschulen problematisieren viele Gesprächspartnerinnen und -partner, weil diese Strukturen die Zusammenarbeit mit den Hochschullehrenden in den Fakultäten bzw. Fachbereichen erschweren ebenso wie mit den Kolleginnen und Kollegen in der Hochschulverwaltung. Demzufolge entstehen Reibungsverluste bei der Wettbewerbs- und Programmgestaltung (vgl. Kap. 6.2.1-6.2.2). Ein Wechsel der Hochschulleitung kann sich ferner zu einer Bedrohung für die Aktivitäten einer Weiterbildungseinrichtung entwickeln (vgl. Kap. 6.1.2-6.1.3, 6.2.2).

Probleme im Hinblick auf die Strukturgestaltung von Hochschulen

Im Hinblick auf die Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen in die Organisationsstruktur von Hochschulen bemerkt ein Gesprächspartner, dass die vielen Organisationsebenen mit jeweils eigenen Organisationseinheiten die Abstimmung zwischen unterschiedlichen Personengruppen erschweren, wie z. B. zwischen den Hochschullehrenden sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtung. Dies thematisiert die folgende Aussage:

„[...] Der Punkt ist der, wie es an Fachhochschulen ist weiß ich nicht. Aber an Universitäten haben wir extrem unterschiedliche Ebenen. Vor allem an einer großen Universität. Einerseits sind Ebenen hierarchisch strukturiert. Dann Ebenen strukturell. Dann innerhalb der Ebenen Aufgliederungen in Zuständigkeiten. Und diese Komplexität zu bearbeiten in einem Bereich, der nach wie vor nicht wirklich ganz sicher langjährig etabliert ist, das ist die Schwierigkeit. Also Abstimmungen zwischen Lehrstuhl und Institut, Institut und Department, Department und Fakultäten, Fakultät und Senat, Fakultät und viel Lust also Lehre und Studium. Und dann die Rechtsabteilung, das Qualitätsmanagementbüro und so weiter: Das ist schwierig.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 243; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 244)

Ferner kommen nach einem Gesprächspartner zu wenige Informationen über Weiterbildungsangebote bei den Dekanen in den Fakultäten bzw. Fachbereichen an. Dies vermittelt das nachfolgende Zitat:

„Das wiederum hat damit zu tun. Da sind wir wieder da schließt sich sozusagen der Kreis. Aufgrund der überstarken Forschung in vielen Hochschulen nicht an allen aber in vielen haben die Leiter und Führungskräfte soviel mit diesem Bereich zu tun, dass die Infos gar nicht erst rein drängen. Also wir haben zum Beispiel eine Interviewrunde gemacht vor eineinhalb Jahren jetzt, wo wir mal die gesamten Weiterbildungsstudiengangsleiter, die Weiterbildungsbeauftragten der Fakultät, die Dekane jeweils interviewt haben. Der Informationsgrad nahm also richtig erkennbar ab von Level zu Level. Die Dekane wussten viele Sachen überhaupt nicht von den Studiengängen die bei ihnen an der Fakultät laufen. Keine Ahnung was da überhaupt läuft. Und ich glaube, dass ist das Problem. Die Führungskraft Dekan sagt halt okay

ich habe so einen großen Laden, da habe ich irgendwie 40 Studiengänge. Dieser Weiterbildungsstudiengang ist so besonders, also da sollen sich bitte die drum kümmern die damit direkt zu tun haben.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 263)

Weiterhin sind die Zuständigkeiten für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners innerhalb von Hochschulen verteilt. Demzufolge entstehen bei der Programmplanung und -realisierung Reibungsverluste, weil die Ansprechpartnerinnen und -partner nicht identifizierbar sind. Begrenzt sind überdies die Gestaltungsspielräume des Gesprächspartners für die Lösung dieses Problems. Dieser Gedanke wird in der folgenden Aussage aufgegriffen:

„Also, Struktur hat für mich mehrere Dimensionen, ich hab es ja vorhin erklärt. Es gibt nicht die eine Einrichtung für die Weiterbildung, sondern zwei. Also wir sind es mit wissenschaftlicher Weiterbildung, wo eigentlich viel mehr Hochschuldidaktik mit drin ist. Dann gibt es die Einrichtung die sich an die sonstigen Mitarbeiter richtet, die aber ähnliche Themen bearbeitet wie wir und dann gibt es noch die weiterbildenden Studiengänge, die irgendwo, da gibt es eine GmbH, die sich um einige kümmert, dann gibt es viele Studiengänge, die in den Fakultäten, wo sich eigentlich sonst gar keiner drum kümmert, das Ganze ist, von außen versteht es kein Mensch, von innen aber auch nicht. Und es gibt ganz viele Reibungsverluste aus meiner Sicht vor allen Dingen also mein Geschäft ist ja mehr oder weniger die Digitalisierung in die Universität zu tragen auch in die weiterbildenden Studiengänge. An die komme ich aber gar nicht so ran, die muss ich alle einzeln ansprechen, manches läuft einfach ohne uns und da könnte ich mir vorstellen, da wäre eine andere Struktur vielleicht gut. Jetzt bin ich gar nicht in der Position eine Struktur vorschlagen zu können und von daher ist es sehr schwierig sowas in der Uni diskutieren zu können.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 2; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 7)

Darüber hinaus problematisieren mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen in der Hochschulverwaltung. Eine Gesprächspartnerin berichtet bspw. davon, dass sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Personalabteilung weigern, mit Professorinnen und Professoren der eigenen Hochschule Honorarverträge für Tätigkeiten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschulen abzuschließen, wegen dem Anschein einer Scheinselbstständigkeit. Demzufolge dürfen Hochschullehrende an dieser Hochschule nicht im Nebenamt dozieren:

„Innerhalb von Studiengängen können die das schon über ihr Deputat machen. Machen Sie dann auch. Aber auf Honorarbasis das funktioniert ja nicht. Das heißt wir können keine Honorare an unsere eigenen Professoren zahlen für alles was über Studiengänge hinausgeht bei kleinen Veranstaltungen.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 164; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 160-172)

In den Augen mehrerer Gesprächspartnerinnen und -partner beinhalten die Honorarordnungen der Hochschulen keine marktüblichen Honorare für Tätigkeiten im Weiterbildungsbereich. Demzufolge kommen einige Weiterbildungsangebote aus der Sichtweise eines Gesprächspartners nicht zustande, weil der Kanzler aufgrund der Vorgaben der Honorarordnung die Honorarverhandlungen im Zuge der Programmgestaltung abbricht. Hierzu vermittelt die nachstehende Gesprächspassage einen Einblick:

„Ja da scheint sich generell ein Problem wieder aufzumachen zwischen Verwaltung und dem wissenschaftlichen Bereich. Ich sehe das auch so. Wir haben zwar an der Hochschule noch recht günstige Bedingungen. Wir zahlen Honorare, wir zahlen zwar keine marktüblichen Preise aber diese Honorarsätze liegen über dem der Lehrauftragslinie. Also Lehraufträge im Direktstudium werden bei uns mit 31 € pro Stunde finanziert für einen Professor und für wissenschaftliche Mitarbeiter 25 €. Und in der Weiterbildung bekommt man dafür niemanden, sondern wir bezahlen also zwischen 60 und 80 € Honorarsätze. Aber die Zusammenarbeit mit der Verwaltung, das stelle ich also auch fest, wird immer mehr administrativ gehandhabt. Ich hatte gestern so einen Fall. Ich hatte da einen Professor eigentlich eine Chorofe. Neurobiologie. Der hat 150 € verlangt für einen Gastvortrag. Und der Kanzler hat das zurück gewiesen, weil nur 125 € für einen Gastvortrag bezahlt werden. Das heißt also ständig diese Auseinandersetzung mit der Verwaltung hat aus meiner Sicht hier in den letzten Monaten zugenommen.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 180; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 249)

Ferner ist die Erstellung und Abrechnung von Lehraufträgen und Honorarverträgen für mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner aufwändiger geworden. Gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners nimmt die Bearbeitungszeit zu, weil neuerdings mehrere Abteilungen innerhalb der Hochschulverwaltung hierfür zuständig sind. Überdies kommen verschiedene Auslegungen von Gesetzen und Verwaltungsvorschriften erschwerend hinzu ebenso wie fehlende Kenntnisse über den Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die nachfolgende Gesprächsaussage thematisiert dies:

„[...] Auch das Lehrauftragsgeschehen. Früher was das so, dass nur die Finanzabteilung. Also wir haben die hingegeben in die Finanzabteilung. Jetzt läuft alles über Personalabteilung und dann erst in die Finanzabteilung und da gibt es also sehr unterschiedliche Auslegungen von den Personen die das dort handhaben und das erschwert unsere Arbeit ungemein. Muss ich sagen. Man muss den immer wieder beibringen was ist denn überhaupt Weiterbildung. Da fängt man immer wieder im Urschleim an. Ich habe da langsam keine Lust mehr das mitzumachen. Verkompliziert.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 180; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 403 f.; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 24)

Nach mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern kann ein Wechsel der Hochschulleitung zu einer Bedrohung für die Aktivitäten einer Weiterbildungseinrichtung führen, vor allem, wenn innerhalb in der Hochschule der personelle und institutionelle ‚Rückenwind‘ fehlt. Dies betrifft in den Augen eines Gesprächspartners besonders neu gegründete, aber auch etablierte Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.1.3):

„Aber gerade nach innen, nach innen da ist ja die Unterstützung der Hochschulleitung am stärksten gefordert. Nach außen da sagen die immer, ja wenn sie das finanzieren können dann mach mal ruhig. Aber nach Innen, wenn jemand zahlen muss, ist der Rahmen klar gesteckt, dass ist auf der einen Seite natürlich leicht verdientest Geld, weil da hat man schon mal was im Sack. Aber es muss jemand geben, der sagt, ich will das. Weil ich glaube, was wir alle gelernt haben, ist, wenn die Hochschulleitung nicht wirklich will und nur sagt dann nützt einem das relativ gar nicht, dann fällt man [...] drüber. [...] Ich würde tatsächlich in beide Richtungen gehen, also nach außen und nach innen, weil das nach außen dauert vermutlich richtig lange. [...] Trotzdem müssen sie es wahrscheinlich angehen. Und dann die zweite Schiene nach innen gleichzeitig aufzumachen, weil so lange jetzt noch diese Gründungsphase ist, wo sie noch Rückenwind haben, und alle sagen, okay jetzt haben wir die eingesetzt, dann müssen wir auch irgendwie was machen. Und es ist noch nicht der nächste dran, der vielleicht sagt, ach brauchen wir das den wirklich? Und erst mal gucken was die machen, vielleicht wollen wir ja was ganz anderes. Das gleich zu nutzen und gleich in diese Richtung zu gehen, irgendeinen Vertrag zu machen und zu sagen, so das sind die Themen, die sind auch intern wichtig, die würden wir abdecken und dann müsst ihr uns das Budget geben, sonst können wir das halt nicht machen. Das geht am schnellsten glaub ich. [...] Gerade wenn sie sagen, dass ist ja ein bisschen hinderlich wenn man gar nichts hat intern, weil natürlich ist ja sowas wie wir hier, das ist ja auch mal ne Marke, [...] Weiterbildungszentrum, bei ihnen sagt man, da ist so ein Büro mit denen kann man reden. Das macht es nicht einfacher, wenn die Leute nicht an die Hochschule kommen und merken, aha das ist auch Hochschule und nach draußen ist es immer ein bisschen schwieriger.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 211; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 209)

Orientierungen im Hinblick auf die Strukturgestaltung von Hochschulen

Im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen ist gemäß der Sichtweise von mehreren Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmern die Unterstützung der Hochschulleitung und Hochschulgremien notwendig. Die nachfolgende Aussage hebt dies exemplarisch hervor:

„Aber wir hatten ja auch hier die Frage: wie gehen wir mit den Herausforderungen um? Und da glaube ich einfach hier ist die Frage wie sich die Gremien und wie sich die Leitungsebenen positionieren. Und ich finde immer, wir haben das auch in den Projekten der offenen Hochschule gesehen bundesweit eigentlich. Das es eine große Überforderungen war der Projektleiter und Projektleiterinnen. Und ich würde das auch ausweiten auf die Leiter von Weiterbildungseinrichtungen. Die können dieses Ding nicht wuppen, sozusagen, wenn nicht auf den Leitungsebenen oder Gremien, Vorsitzende der Gremien etc. gewonnen sind und sich darum kümmern.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 262; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 426; TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 307)

Unterstützen kann die Hochschulleitung bspw. durch den Beschluss einer Weiterbildungsverordnung. Hierdurch wird einem Gesprächspartner zufolge hochschulweit geregelt, dass die Lehrtätigkeiten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Dienstaufgabe von Professorinnen und Professoren sind. Die Vorgaben der Weiterbildungsverordnung sensibilisieren ferner die Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Hochschulverwaltung im Hinblick auf weiterbildungsspezifische Handlungen:

„Ja ich glaube das ist ein generelles Problem oder ein Problem welches ich häufiger mal höre. Bei uns ist das fast gar nicht problematisch. Wir haben eine Weiterbildungsverordnung, die fest darauf Bezug nimmt. Deputat oder Honorar. Irgendwo steht der Begriff Sensibilisierung. Ich will das mal aus meiner Sicht schildern. Ich habe erst Ende 2013 an der Hochschule angefangen. Ich kam von einem privaten Bildungsträger. Da können sie sich vorstellen da konnte man mit Segen der Geschäftsführung jedes Angebot umsetzen und Dozenten und Räume suchen und das ging teilweise übers Wochenende ganz schnell und dann kommen sie zur Hochschule und dann merken sie das solche Dinge manchmal wenn man Glück hat sechs Monate dauern, manchmal noch länger. Ich glaube erst einmal ist wichtig, dass überhaupt mal die Hochschule, die Universität, die Leitung hinter dem Thema Weiterbildung steht und die Mitarbeiter unterstützt entsprechende Ordnungen in die Wege zu leiten, die Verwaltung zu sensibilisieren, diese Prozesse abzustimmen. Ich kann mich daran erinnern 2013/2014, dass waren alles diese Dinge die ich so parallel mitmachen musste, mit begleitet habe. Heute ist es so, dass wenn jemand neu berufen wird, dann ist das Thema Weiterbildung gleich in seiner Berufung mit drin. Das ist auch schon mal wichtig. Solche Dinge ja. Wie gesagt. Ich höre das auch von anderen Hochschulen/Universitäten wie schwierig das manchmal ist. Und wenn die Verwaltung dagegen ist und überall da Probleme sieht und mit Scheinselbstständigkeit dann wird es ganz schwierig. Ich hab letztens so einen Fall gehabt da mussten wir für jemanden ein Angebot abgeben so ein Scheinangebot damit die drei Angebote haben, damit sie einen Zuschlag geben konnten und vor einem Monat war das noch völlig unproblematisch und jetzt auf einmal hat die Verwaltung da irgendwelche Probleme entdeckt. Das ist schon ganz kurios.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 177)

Im Hinblick auf die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen ist es gemäß der Wahrnehmung einer Gesprächspartnerin hilfreich, bei bevorstehenden Umbruchsituationen frühzeitig Kontakt mit der neuen Hochschulleitung aufzunehmen und mögliche Entwicklungschancen und -risiken auszuloten. Dies thematisiert die nachfolgende Aussage:

„[...] Aber ich finde es erst einmal sehr wichtig, dass sie die Hochschulleitung im Rücken haben, dass die das auch initiiert haben. Dann wäre mein Tipp zu schauen, wie lange ist deren Wahlperiode und frühzeitig im Auge zu behalten, ob es dann vielleicht einen Wechsel gibt und dann schon daran zu arbeiten sich da frühzeitig ins Spiel zu bringen, weil da kann sich ganz schnell der Wind drehen, und das kennen alle, wenn die Hochschulleitung wechselt und alle wollen dann was Tolles Neues machen, dann werfen sie alles um also nicht nur bei der Weiterbildung sondern auch in allen anderen Bereichen. Und das muss man einfach ein bisschen im Blick haben und dann würde ich mir, um auch da vorzusorgen, würde ich mir sozusagen im restlichen Hochschulbereich Verbündete suchen also mit denen sie halt so in etwa Angebote machen, und an den Markt bringen und Erfolge haben und so damit die Hinter ihnen stehen damit [...] sie schon was vorweisen können.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206)

Des Weiteren sind nach einem anderen Gesprächspartner Beiräte und Verträge ein Instrument, um die Einbindung von Weiterbildungseinrichtungen in die Hochschulstruktur zu fördern. Dies vermitteln die beiden nachstehenden Gesprächspassagen:

„So ein wichtiges Instrument für Verbündete wären solche Beiräte, ne, weil das sind oft dann auch Personen, die, wenn sie ein Stückchen wiederum Macht auch innerhalb der Hochschule haben, ne Art weiß ich Vermittlerposition und auch ein Brückenkopf in den eigenen Laden darstellen, weil sonst ist bei einem Windwechsel bleiben sozusagen keine Heringe, die das Zelt am Boden halten, und dann fliegt es ganz weit weg.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 207)

„Also da wären das Instrument Verträge ne. Also in dem Moment wo es meinerwegen gelingt sowas wie einen Vertrag zwischen Personalrat, Dienststelle, Weiterbildungszentrum hinzukriegen, um bestimmte Dinge sicherzustellen, dann sind sozusagen schon mal verschiedene Größen die Laufen, die auch nicht so ohne Weiteres vom Wind betroffen werden, dann kann man von da aus sozusagen von unten nach oben entwickeln. Ansonsten hat man wunderschöne Ideen und Platon ist ja auch schon bisschen damit gescheitert.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 210)

6.3 Herausforderungen und Orientierungen im Hinblick auf die soziopädagogische Ebene

Im Folgenden stehen die rekonstruierten Probleme und Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner auf der soziopädagogischen Gestaltungsebene eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Fokus. Demzufolge richtet sich das Augenmerk auf die Bewirtschaftungsorganisation ebenso wie auf die didaktische Organisationen und Veranstaltungsorganisation. Damit gehen Wechselwirkungen mit anderen Gestaltungsfeldern für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einher.

6.3.1 Probleme und Orientierungen im Kontext der Bewirtschaftungsorganisation

Viele Gesprächspartnerinnen und -partner erläutern Schwierigkeiten im Hinblick auf die Gewinnung und Verwendung von Ressourcen für die Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen. Ferner folgen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen.

Probleme im Hinblick auf die Gewinnung von Ressourcen

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner konstatieren, dass die Gewinnung von Ressourcen für die Finanzierung von Personal- und Sachkosten einer Weiterbildungseinrichtung problematisch ist. In diesem Zusammenhang erläutert eine Gesprächspartnerin bspw., dass sie von der Hochschulleitung zwar weitere Aufgaben erhält, aber keine zusätzlichen Personal- oder Sachmittel für die Realisierung von Leistungen. Demzufolge wächst der finanzielle Druck für und in der Weiterbildungseinrichtung, wie sie die hierfür benötigten Ressourcen erst einmal durch Überschüsse generieren müssen. Dieser Gedanke wird in der folgenden Gesprächspassage aufgegriffen (vgl. Kap. 6.1.1, 6.1.3):

„Papiere gibt es wirklich zu Haufe. Da mache ich mir keine Gedanken. Es gibt sehr viele Konzepte. Aber wenn es dann an die Umsetzung geht, also derzeit ist es nur so, dass aus diesen Konzepten nur mehr Arbeit zu uns kommt. Aber zu keiner Zeit Sach- oder Personalmittel. Also wirklich gar nicht. Aber seid dem ich da bin, gibt es regelmäßig Übertragung von Verantwortlichkeiten. Sie sind jetzt die Koordinatorin für die gesamte Universität für Hochschuldidaktik. Das ist jetzt nicht so wenig an Arbeit. Und das kam Personalneutral und auch Sachmittelneutral. Also kein Dozent [bzw. keine Dozentin] kommt in einen Raum als sag ich mal als Hochschuldidaktiker [bzw. Hochschuldidaktikerin] und sagt er [oder sie] braucht keine Sachmittel. Das heißt wir müssen irgendwo anders das Geld verdienen, damit wir die Aufgabe die uns übertragen wurde überhaupt bewältigen können.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 188; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 146)

Weiterhin problematisiert eine Gesprächspartnerin, dass öffentliche Förderprogramme für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen nicht mehrfach nutzbar sind oder aufeinander aufbauen, so dass gemäß dieser Sichtweise die Mittel für die Fortführung von Projekten fehlen:

„Da wollte ich eigentlich sagen: [...] Das man die Ausschreibungen nicht so nutzen kann, wie man möchte, weil man dann in den Verdacht der Doppelförderung kommt. Dann kann man eine bestimmte Ausschreibung nicht mehr nutzen. Und andererseits sind die Ausschreibungen nicht aufeinander bezogen, dass man sie in Folge nutzen könnte, um die eigene Strategie zu verfolgen [...] wie Innovative Hochschule, Landesprogramme, Bundesprogramme, Offene Hochschule, Digitalisierungsausschreibung. Also entweder kommt man in die Falle Doppelförderung oder man, sie sind nicht aufeinander bezogen, sie schließen nicht aneinander an.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 198; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 199; TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 87)

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Entgeltfinanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung stellen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partnern fest, dass kostendeckende Preiskalkulationen für Veranstaltungen in einigen Programmbereichen schwierig sind, wie z. B. im Bereich der Gesundheitsfürsorge und Pflege oder im sozialen Bereich. Die folgende Aussage hebt dies hervor (vgl. Kap. 6.1.1):

„[...] Ich habe eigentlich mit finanziellen Grenzen gemeint, wenn das Angebot zu hoch ist und die Grenzen sozusagen bei den Leuten die das bezahlen. Man muss das sehen. Man kann zwar Angebote wunderbar finanziell ausschöpfen, aber wenn die Grenzen bei den Menschen die das dann in Anspruch nehmen gegeben ist. [...] Dann nützt das beste Angebot nichts.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 43; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 210-218; TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 206)

Probleme im Hinblick auf den Einsatz von Ressourcen

Nach einer Gesprächspartner benötigt die Hochschulverwaltung zu viel Zeit für den Jahresabschluss. Demzufolge sind zeitweise die finanziellen Handlungsspielräume für die Veranstaltungskalkulationen ungewiss und folglich wird die Programmplanung eingeschränkt (vgl. Kap. 6.1.2). Die nachfolgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Und dritter Punkt, den ich noch aufgeschrieben habe war ‚Finanzen‘. Ja Abschlüsse so Jahresabschlüsse die einfach sehr, sehr viel später kommen, so dass man immer nur so halb weiß wo stehen wir den eigentlich gerade, also ich habe eine grobe Idee aber immer, bis die Hochschule sich dann mal entscheiden hat was rein und raus gerechnet wird und was am Ende noch auf dem Konto ist, kann das eine Weile dauern. Das heißt, man fliegt immer so ein bisschen auf Sicht und kann das nicht so genau abschätzen. Trennungsrechnung ist eine große Kiste gerade und das kollidiert natürlich mit Angebotsausbau. Wenn ich was entwickeln will muss ich ja wissen wie muss ich kalkulieren und das kann ich Moment an vielen Stellen einfach gar nicht sagen.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 26)

Darüber hinaus fehlen gemäß der nachfolgenden Auffassung eines Gesprächspartners z. B. Räume mit einer guten technischen Ausstattung und Erreichbarkeit für die Veranstaltungsdurchführung:

„Also keine Räume ist falsch, wir haben nur nicht ausreichende Räume zur Verfügung. Wir liegen da im Dauerstreit mit, also Streit ist zu viel gesagt, aber es gibt halt Begehrlichkeiten in der Hochschule und da treffen wir auch regelmäßig auf die Interessen natürlich der Fachbereiche.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 13)

In einer anderen Weiterbildungseinrichtung fehlt in den Augen einer Gesprächspartnerin das Personal für die Programmplanung und dessen Vermarktung. Die folgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Ja, da fällt mir so viel ein. Also es ist mehr als nur die Dozenten gut einzubinden in das Programm sag ich mal. Die Experten, ich würde das nicht nur auf Professoren beschränken. Wenn es um Aus- und Aufbau der Weiterbildung geht, dann fallen mir auch Rahmenbedingungen ein, die im eigenen Geschäft liegen. Also wenn ich mir vorstelle wie unterbesetzt die Weiterbildung an meiner Universität ist, dann würde ich mir einfach mal eine ernstgemeinte Stärkung wünschen. Also, anstatt zu fragen, was wir noch tun können, ich glaube unser Angebotsprofil ist breiter wie es nicht sein könnte. Ich hätte gern eine ernstgemeinte Stärkung unserer Hochschule. Wenn wir so Benchmarking betreiben, was ich ja regelmäßig machen darf, dann stellen wir fest, dass wir im Schnitt ein Viertel höchstens ein Viertel des Bestandes haben vergleichbarer Hochschulen an Personal. Während wir bei uns zu fünf sind und knapp fünfeinhalb tausend Weiterbildungsteilnehmer haben, haben andere vergleichbarer Hochschulen 25 bis 28 Mitarbeiter. Und dann ist das einfach für mich immer schwer zu verstehen, wenn mich das Rektorat fragt was wir noch tun können, um noch besser zu sein. Also so und Aus- und Aufbau in der Weiterbildung ist dann einfach für mich ein anderes Thema. Ich denke das aus einer anderen Perspektive. Ich habe gar nicht so das Problem, dass ich keine [Dozentinnen oder] Dozenten gewinne, die sind alle da bei mir. Aber mein Problem ist tatsächlich reines operatives Geschäft. Und denn hätte ich gern das auch in der Qualität. Also sprich, ich hätte auch gern wiederum in meinem Bereich einen Erwachsenenbildner: Pädagogen, Psychologen. Oder was ich auch gerade als Profil brauche ne jemanden der sich vielleicht wirklich mal mit Marketing auskennt oder. Also die Frage ist was soll getan werden. Ne, also für die Programmgestaltung brauch ich jemanden. Also die Frage ist wo soll es hingehen. Dann wird ja unter anderem die Hochschuldidaktik erhalten. Also Personalneutral also Finanzneutralität. Ich hätte gern einen Hochschuldidakten dann noch im Team. Also das jemand der das dann auch ausfüllt Experte ist. Das wäre auch schon mal eine Stärkung. Also ich sag das natürlich zusätzlich. Das ist tatsächlich etwas bedrückendes für mich. Seine Arbeit gerne so verrichten zu können, wie ich es wölte.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 185)

Orientierungen im Hinblick auf die Gewinnung von Ressourcen

Hinsichtlich der strategischen (Neu-)Positionierung von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen empfiehlt eine Gesprächspartnerin, öffentliche Förderprogramme für die Programmplanung zu nutzen. Dies thematisiert die nachfolgende Aussage:

„Ich wollte noch einmal auf die Organisationsebene. Ich denke das interessante ist auch zu schauen, wo gibt es gerade so Entwicklungen, die man nutzen kann für die Hochschule oder innerhalb der Hochschule. Also im Moment gibt es den Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, es gibt viel im Qualitätspakt Lehre, also wo es ja auch um gute Lehre geht. Und die Frage ist wie nutzt man das was man auch projektförmig angedacht hat oder was projektförmig an den Hochschulen ist zusammenzubinden und für Strategieentwicklung zu nutzen, solange die Gelder da sind. Also mit dem Blick auf natürlich nachhaltige Verankerung. Aber hier denke ich kann man es gut für Strategie nutzen und auch sozusagen mit Drittmittelanschub versuchen hier was aufzubauen.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 308)

Darüber hinaus erläutert ein Gesprächspartner, dass er für die Programmplanung und Veranstaltungsdurchführung auf die politische und materielle Unterstützung der Hochschulleitung angewiesen ist. Die folgende Gesprächspassage vermittelt diesen Gedanken:

„Wir sind in einer konkreten aktuellen neuen Situation hier im Hause. Wir haben neue Abteilung, die sich mit dem Bereich wissenschaftliche Weiterbildung befassen soll. Und wir bewältigen dieses Problem, das heißt, wir gehen dieses Problem an, wir bewältigen es nicht, aber wir gehen dieses Problem in dem Sinne an, dass wir als neue Abteilung versuchen die Hochschulleitung davon zu überzeugen, dass wenn wir verstärkt nach außen treten. Also Außenwerbung im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung machen, wir entsprechende Qualitäten im Haus anbieten müssen und das impliziert im Grunde genommen eine ausreichende Raumsituation.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 22)

6.3.2 Probleme und Orientierungen im Kontext der didaktischen Organisation

Für mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner sind mit der didaktischen Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen Schwierigkeiten verbunden. Beispielsweise ist die Akquise von geeigneten Dozentinnen und Dozenten aufwändig (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2). Demzufolge besteht eine Lösung darin, z. B. Hochschullehrenden eine didaktische Weiterbildung anzubieten.

Probleme im Hinblick auf die didaktische Organisation von Veranstaltungen

Eine Schwierigkeit bspw. besteht gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners darin, didaktisch und fachlich kompetente Hochschullehrende zu finden. Dies thematisiert die nachfolgende Aussage:

„[...] Und ich glaub wo man auch mal gucken muss, ist und kritisch gucken muss, ob denn die Professorinnen und Professoren, die man hat, ob das tatsächlich welche sind, die auch Weiterbildung wirklich können. Das können nicht alle, (Einschub TN: Oder die Lust haben sich darauf einzulassen) weil wenn die jeden Tag die 19- bis 23-jährigen vor sich haben und glauben das ist in der Weiterbildung alles genau das gleiche, dann ist das manchmal ganz bitter [...]. Und man muss die auch unterstützen bei der didaktischen Gestaltung.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 267; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 276)

Orientierungen im Hinblick auf die didaktische Organisation von Veranstaltungen

Nach der Auffassung einer Gesprächspartnerin ist es für die Akquise von Dozentinnen und Dozenten im Kontext von Hochschulen hilfreich, den Hochschullehrenden den Nutzen eines Engagements im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzuzeigen. Dies sollte vor allem durch die eigene Peer-Group geschehen (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2). Das nachfolgende Zitat verdeutlicht dies:

„Es gibt ja auch Hochschulangehörige, die das akzeptieren. Und es ist eine gute Idee, sozusagen deren Gründe, warum sie das gut finden in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig zu sein aufzunehmen und die aktiv zu kommunizieren. Also sozusagen den Nutzen den das für einzelne Personen hat. Oder das was sie toll finden.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 402; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 389-410)

Darüber hinaus offerieren die Programme mehrerer Weiterbildungseinrichtungen didaktische Weiterbildungsangebote für Dozentinnen und Dozenten, um diese Zielgruppe bei der didaktischen Planung von Durchführung von Weiterbildungsangeboten zu unterstützen, wie z. B. Lehrende der eigenen Hochschule. Die nachfolgende Äusserung hebt dies hervor:

„Ganz konkret wir machen für Leute, die hier als Fachexperten hier aus dem Haus unterrichten, machen wir train the trainer fünf Tage, das kriegen die kostenfrei angeboten, das trägt das Haus dann auch mit, damit das didaktisch dann auch die Form kriegt und das sind auch nicht die Hochschullehrer, sondern das sind bei uns die Fachexperten. Und wir denken gerade darüber nach, das mit kooperierenden Professoren und Dozenten auch zu machen.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 270)

6.3.3 Probleme und Orientierungen im Kontext der Veranstaltungsorganisation

Mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner erläutern Schwierigkeiten hinsichtlich der Organisation von Veranstaltungsstrukturen. In einigen Weiterbildungseinrichtungen fehlen folglich Anrechnungsverfahren und Anwendungserfahrungen, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern weiterbildender Studiengänge eine bedarfsorientierte Modulstruktur anzubieten (vgl. Kap. 6.2.1-6.2.2).

Probleme im Hinblick auf Veranstaltungsstrukturen

Innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung fehlen gemäß der Wahrnehmung einer Gesprächspartnerin Verfahren für die Anrechnung von Kompetenzen ebenso wie Erfahrungen mit der Anwendung dieser Instrumente. Demzufolge ist die Modulstruktur der angebotenen, weiterbildenden Studiengänge nicht anpassbar an die Kompetenzen und Interessen von potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Dies hebt die nachstehende Aussage hervor:

„Also, ich habe ein Angebot, es kommt ein Interessant [bzw. eine Interessentin], der [bzw. die] sagt ja schön und gut aber die Hälfte davon habe ich schon mal irgendwie in meinem Berufskontext praktisch ausprobiert und zudem habe ich mal das ist zwar schon lange her ein Studium gemacht, da gab es auch schon Module. Kann mir da jetzt was anerkannt werden, dass ich praktisch bei dem Angebot Module auslassen kann?“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 45)

Orientierungen im Hinblick auf die Veranstaltungsorganisation

Innerhalb der Diskussion werden verschiedene Anrechnungsverfahren angesprochen, wie bspw. die fallbasierte Prüfung von Dokumenten (vgl. TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 50). Ein Gesprächspartner erläutert darüber hinaus ein pauschales Anerkennungsverfahren für ausgewählte Studiengänge und Zielgruppen auf einer Kooperationsvereinbarung mit hochschulexternen Organisationen wie z. B. der Industrie- und Handelskammer. Dies thematisiert die nachstehende Gesprächspassage:

„Wir haben so ein bisschen das Gegenmodell. Wir haben zwei Studiengänge, in denen pauschal ein Anrechnungsmodul mit drin ist, und zwar haben wir den Studiengang Taxation heißt der, in den ist die Steuerberatungsprüfung integriert und da gibt es sogenannte Vorbereitungskurse, die werden auf den Master angerechnet mit samt der Prüfung. Das haben wir intensiv durchdiskutiert mit der Kammer, die das Modell dann auch abgenommen hat, natürlich die Akkreditierer auf der anderen Seite. Und wir haben ein Studiengang der heißt interdisziplinäre Gesundheitsförderung. Eine große Zielgruppe ist/sind Physiotherapeuten [und Physiotherapeutinnen]. Da wird ein Ausbildungsmodul Manuelle Therapie aus der Physiotherapeutenausbildung angerechnet.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 55)

Ferner berichtet ein Gesprächspartner von der Erstellung eines Leitfadens als Anrechnungsverfahren im Kontext des Qualitätsmanagements der Hochschule. Dies vermittelt die folgende Einschätzung:

„Wir sind auch dabei und in den letzten Zügen solch einen Leitfaden zu erstellen für die Studiengänge, die wir anbieten. Wir sind bewusst den Weg gegangen, einen Leitfaden erst einmal zu machen, weil wir es sich entwickeln lassen möchten. Und die Qualitätsentwicklung der Uni ist dabei, das ist schon mal gleich gut. [...] Es wird/es soll sich langsam etablieren und irgendwann vielleicht nehmen es sogar die grundständigen Studiengänge mit auf.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 65)

6.4 Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

Im Folgenden steht die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Mittelpunkt. Demzufolge betrachtet dieses Kapitel die rekonstruierten Probleme und Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner als Grundlage, um zuerst die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen zu skizzieren (vgl. Kap. 6.4.1). Daraufhin steht die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen im Fokus (vgl. Kap. 6.4.2). Demzufolge geht es dann um die Verbesserung der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie durch die strategische Neupositionierung von Hochschulen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. hierzu auch Kap. 3.5, 4.5).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie erfolgt die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf kreative Art und Weise. Demgemäß ist zwischen drei Ausprägungsvarianten eines strategischen Bildungsmanagements zu unterscheiden. Im Kontext dieser Studie vollzieht sich die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und vor allem in Hochschulen mit und ohne Unterstützungsleistungen der eigenen Hochschulleitung (vgl. Kap. 6.4.1; vgl. hierzu auch Kap. 7.1.4-7.1.6). Ferner ist die strategische Neupositionierung mit politischer Unterstützung der Hochschulleitung im Kontext eines strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements möglich (vgl. Kap. 6.4.2; vgl. hierzu auch Kap. 7.1.4-7.1.5, 7.1.7).

6.4.1 Hochschulkontexte und Varianten für die strategische Positionierung

Die Aufgabe eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ besteht vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie darin, Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch zu positionieren (vgl. Kap. 3.3, 3.5, 4.5). Im Mittelpunkt des Kapitels stehen die rekonstruierten strategischen Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Im Zuge eines strategischen Bildungsmanagements besteht demzufolge ein „Entwicklungsziel“ in der vertikalen und horizontalen Integration der strategischen Orientierungen (Behrmann 2006, S. 369; vgl. hierzu auch ebd., S. 128; Kap. 4.3).

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist die strategische Positionierung unter Beachtung der skizzierten Schwierigkeiten eine anspruchsvolle Aufgabe (vgl. Kap. 6.1-6.3). Demgemäß argumentieren einige Gesprächspartnerinnen und -partner sehr frustriert, denn ihnen fehlt der institutionelle und individuelle ‚Rückenwind‘ innerhalb der Hochschule. Dies hebt die nachfolgende Aussage hervor: „[...] Und das geht mir auf den Wecker, dass sage ich ganz ehrlich“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 311).

Auf der Grundlage der rekonstruierten Probleme und Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen liegen im Rahmen dieser Studie zwei Varianten eines strategischen Bildungsmanagements vor. Die beiden Varianten unterscheiden sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie dadurch, ob die Gesprächspartnerinnen und -partner für die strategische Positionierung auf unterschiedliche aktive Unterstützungsleistungen der Hochschulleitung zurückgreifen können (Variante 1) oder eben nicht (Variante 2).

Strategische Positionierung mit aktiver Unterstützung der Hochschulleitung (Variante 1)

Im Fokus dieser Ausprägungsvariante eines strategischen Bildungsmanagements stehen gemeinsame strategische Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen als einer Einrichtung der Hochschule. Demgemäß geht es um eine Hochschulstrategie für die Weiterbildung.

Die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ist auch im Zuge dieser Variante eine schwierige Aufgabe innerhalb von Hochschulen. Für die Bewältigung dieser Aufgabe sind unterschiedliche Unterstützungsleistungen von Hochschulleitungen hilfreich, auf die mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner zurückgreifen können. Gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin können Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungseinrichtungen vor allem innerhalb der Hochschule ohne Unterstützung der Hochschulleitung nicht „[...] reüssieren“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 276). Demgemäß bleibt bspw. die Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschule gering und die Überzeugung von Professorinnen und Professoren einen Teil ihrer Arbeitszeit für ein Engagement im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verwenden mühsam (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2). Die folgenden Aspekte verdeutlichen die Unterstützungsleistungen von einigen Hochschulleitungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen:

- ➔ Im Kontext der strategischen Positionierung der Hochschule können Hochschulen mit gemeinsamen strategischen Orientierungen die Leiterinnen und Leiter bei der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen unterstützen (vgl. Kap. 6.1, 6.2, 6.3),
- ➔ Hochschulleitungen können den Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen Sichtbarkeit verleihen, und demzufolge die Wettbewerbs- und Programmgestaltung unterstützen (vgl. Kap. 6.2.1, 6.2.2),
- ➔ Hochschulleitungen können den Weiterbildungseinrichtungen Personal- und Sachmittel bereitstellen und insofern die Ressourcengewinnung und -verwaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen unterstützen (vgl. Kap. 6.1.1, 6.3.1),
- ➔ Hochschulleitungen können innerhalb von Hochschulen Strukturen einführen, die hochschulweit Aktivitäten und Abläufe im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung regeln, und demzufolge die Zusammenarbeit von Hochschulangehörigen fördern, wie z. B. zwischen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Hochschulverwaltung und der Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.2.3),
- ➔ Ferner können Hochschulleitungen die Bereitstellung von Weiterbildungsveranstaltungen operativ unterstützen (vgl. Kap. 6.1.1, 6.3.1)

Die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen erfolgt im Zuge dieser Ausprägungsvariante eines strategischen Bildungsmanagements vor allem innerhalb der Hochschule auf der Grundlage von gemeinsamen strategischen Orientierungen kooperativ.

Strategische Positionierung ohne aktive Unterstützung der Hochschulleitung (Variante 2)

Im Mittelpunkt dieser Ausprägungsvariante eines strategischen Bildungsmanagements stehen Ideen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen als Einrichtung der Hochschule. Demgemäß handelt es sich um eine Strategie der Weiterbildungseinrichtung, da bei dieser Variante eines strategischen Bildungsmanagements die aktive Unterstützung der Hochschulleitung fehlt.

Schwieriger vollzieht sich die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen gemäß der Äußerungen mehrerer Gesprächspartnerinnen und -partner, wenn hierfür die aktive Unterstützung der Hochschulleitung fehlt. Unter Umständen wird in Veränderungssituationen innerhalb von Hochschulen sogar der Fortbestand der Weiterbildungseinrichtungen in Frage gestellt, wie z. B. im Zuge eines Wechsels der Hochschulleitung (vgl. Kap. 6.1.3, 6.2.2, 6.2.3). Die Leiterinnen und Leiter der Weiterbildungseinrichtungen brauchen für die strategische Positionierung der Weiterbildungseinrichtung in diesem Zusammenhang einen „[...] sehr sehr sehr langen Atem“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 242) sowie „[...] kreative Lösungen“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 178), um mit den „[...] Reibereien“ innerhalb der Hochschule zurecht zu kommen (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 279). Die nachfolgenden Aspekte vermitteln Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ohne die Unterstützung der Hochschulleitung:

- ➔ Wenn die Kolleginnen und Kollegen in der Hochschulverwaltung nicht weiterhelfen können, wie bspw. bei steuer- oder arbeitsrechtlichen Fragen, dann empfiehlt sich ein Austausch innerhalb eines Fachverbands, wie z. B. der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (vgl. Kap. 6.1.3),
- ➔ Wenn innerhalb von Hochschulen der Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung diffus ist, dann empfiehlt sich z. B. empfiehlt sich ein Austausch über die Ausgestaltung des (Weiter-)Bildungsauftrags von Hochschulen (vgl. Kap. 6.1.2),
- ➔ Wenn die Unterstützung der Hochschulleitung ausbleibt empfiehlt es sich, eine eigene Strategie für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen zu entwickeln (vgl. Kap. 6.2.2),
- ➔ Für die Motivation von Hochschullehrenden sind finanzielle Anreize auf Grundlage einer eigenen Honorarordnung hilfreich, wenn die Honorarsätze innerhalb der Honorarordnung der Hochschule zu niedrig sind (vgl. Kap. 6.2.2-6.2.3),
- ➔ Ressourcen für die Sicherung des Fortbestands generieren, wie z. B. durch die Akquise öffentliche Fördermittel, Teilnahmegebühren/-entgelte (vgl. Kap. 6.3.1),
- ➔ Im Zuge der Wettbewerbs- und Programmgestaltung bieten sich Kooperationen mit Dritten an, wie z. B. innerhalb von Hochschulen (vgl. Kap. 6.2.1, 6.3.3),
- ➔ Hilfreich sind überdies didaktische Weiterbildungsangebote für die Dozentinnen und Dozenten (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.2)

Darüber hinaus besteht eine strategische Orientierung darin, zukünftig die aktive Unterstützung der Hochschulleitung zu erhalten. Beispielsweise durch eine strategische Anschlussfähigkeit der eigenen Leistungen an die Interessen der Hochschulleitung im Kontext der strategischen (Neu-)Positionierung der Hochschule (vgl. Kap. 6.2.2).

6.4.2 ‚Reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen

Im Fokus dieses Abschnitts stehen die rekonstruierten, entwicklungsrelevanten Orientierungen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Kontext eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements kann die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie dazu beitragen, den institutionellen und individuellen Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen zu erhöhen. Insofern unterstützt die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen im Rahmen dieser Untersuchung die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen – jedoch ist für die Aufnahme und Gestaltung des Veränderungsprozesses die politische Unterstützung der Hochschulleitung erforderlich. (vgl. hierzu auch Kap. 3.3-3.5, 4.3-4.5).

Demgemäß umfassen einige der rekonstruierten Probleme der Gesprächspartnerinnen und -partner „Entwicklungen im Kontext der Organisation“, wie z. B. politische, technische oder auch kulturelle Veränderungen (Behrmann 2006, S. 413). Innerhalb von ausgewählten, öffentlichen Hochschulen sind ferner – aufgrund der durchgeführten Analyse – „Störungen“ des Betriebsablaufs zu erkennen, die „Änderungsimpulse für die Entwicklung der Organisation freisetzen“ (ebd., S. 414).

Hierunter fallen im Rahmen der vorliegenden Studie die nachfolgenden Aspekte. Überdies werden auch hochschulinterne Veränderungsideen angesprochen. Demzufolge geschieht dies vor dem Hintergrund eines strategischen und entwicklungsorientierten Bildungsmanagements, um die Positionierung von Hochschulen und deren Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verändern. Demgemäß sollten die rekonstruierten Änderungsimpulse der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer mit politischer Unterstützung der Hochschulleitung zu Veränderungsimpulsen werden, die potentielle „Entwicklungsthemen“ beinhalten und einen „Veränderungsprozess“ für

die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen anstoßen (ebd., S. 410; vgl. hierzu auch Kap. 3.5, 4.5). Damit geht einher, dass Hochschulen als pädagogische Organisationen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin Funktionen gegenüber der Gesellschaft und den Individuen erfüllen (vgl. hierzu Kap. 3.1-3.2, 4.3).

Veränderungen im Umfeld von Hochschulen

- ➔ Rechtliche Veränderungen, wie z. B. im Steuerrecht führen in einigen Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen zu internen Störungen des Betriebsablaufs. Demgemäß vergrößern sich bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern z. B. Handlungsunsicherheit, Verständnisproblemen, Meinungsverschiedenheiten und Verärgerungen (vgl. Kap. 6.1, vgl. hierzu auch Kap. 6.3.3)
- ➔ Technologische Veränderungen, wie z. B. unter dem aktuellen Schlagwort der ‚Digitalisierung‘ subsumiert, erreichen in einigen Hochschulen nicht alle Hochschullehrenden (vgl. Kap. 6.2.2-6.2.3)

Ideen für Innovationen von und in Weiterbildungseinrichtungen

- ➔ Eine Veränderungsidee besteht darin, die Landeshochschulgesetze der Bundesländer zu verändern, um den Weiterbildungsauftrag von Hochschulen zu konkretisieren (vgl. Kap. 6.1.2-6.1.3)
- ➔ Eine weitere Idee besteht darin, Drittmittel für die Durchführung von Forschungsprojekten im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu akquirieren (vgl. 6.1.2, 6.3.1)
- ➔ Ferner besteht eine Idee darin, die öffentlichen Mittel für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen im Zusammenhang mit einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag von Hochschulen zu erhöhen (vgl. Kap. 6.1.1, 6.3.1)
- ➔ Darüber hinaus liegt eine Veränderungsidee darin, E- und Blended Learning-Konzepte umzusetzen (vgl. Kap. 6.2.2)

Störungen des Betriebsablaufs von und in Hochschulen

- ➔ In einigen Hochschulen treten innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen Störungen des Betriebsablaufs auf, weil die neue Hochschulleitung die Aktivitäten der Weiterbildungseinrichtung in Frage stellt. Demzufolge vergrößert sich z. B. die Handlungsunsicherheit der Hochschulangehörigen (vgl. Kap. 6.1.3, 6.2.2-6.2.3)
- ➔ In vielen Weiterbildungseinrichtungen fehlen Ressourcen für die Planung und Realisierung des Programms, wie z. B. Personal, Räume (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.1)
- ➔ In mehreren Hochschulen vermissen die Leiterinnen und Leiter der Weiterbildungseinrichtungen überdies die strategische Unterstützung der Hochschulleitung, wie z. B. für die Programmplanung und -realisierung (vgl. 6.1.2, 6.2.2)
- ➔ Aufgrund des geringen Stellenwerts von wissenschaftlicher Weiterbildung ist die Überzeugung von Hochschullehrenden für ein Engagement im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig, obwohl es sich hierbei um eine gesetzliche Aufgabe von Hochschulen handelt (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2., 6.3.2)
- ➔ In einigen Hochschulen ist der Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung für mehrere Hochschulangehörige diffus, wie z. B. für Hochschullehrende oder für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Hochschulverwaltung (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.3)
- ➔ In einigen Hochschulen fehlen der Hochschulverwaltung die Strukturen und Kenntnisse, um die Kolleginnen und Kollegen in den Weiterbildungseinrichtungen zu unterstützen. Überdies wird die Programmplanung durch unterschiedliche Auslegung von Gesetzen und Verordnungen erschwert (vgl. Kap. 6.1.1, 6.1.3; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 164 und 180),
- ➔ Des Weiteren ist die Verteilung von Zuständigkeiten in einigen Hochschulen intransparent, so dass Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Programmplanung nicht identifizierbar sind (vgl. Kap. 6.2.3)
- ➔ Ferner können Störungen innerhalb der Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen auftreten, z. B. wenn den Dozentinnen und Dozenten pädagogische Kompetenzen fehlen (vgl. Kap. 6.3.2)

Im Rahmen der vorliegenden Studie trägt die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen dazu bei, den institutionellen Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen zu verbessern. Jedoch ist hierfür im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ die politische Unterstützung der Hochschulleitungen erforderlich. Diese sollten im Rahmen der vorliegenden Studie die Aktivitäten der Weiterbildungseinrichtungen aktiv unterstützen. Die Hochschulleitungen sollten demzufolge die Veränderungsimpulse aufgreifen und die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen gestalten. In diesem Zusammenhang sollten Hochschulleitungen wenigstens zur Behebung der oben aufgeführten Störungen beitragen, indem diese z. B. die Akquise von Hochschullehrenden unterstützen (vgl. Kap. 6.2.2). Aufgrund der durchgeführten Analyse zeigen sich die nachfolgenden Veränderungsimpulse und Entwicklungsthemen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.

Veränderungsimpulse für die ‚reflexive Hochschulentwicklung‘

Im Rahmen der vorliegenden Studie betreffen die Veränderungsimpulse und Entwicklungsthemen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen deren Identität als pädagogische Organisationen. Demzufolge steht die Veränderung der Organisations-/Hochschulpolitik sowie Organisations-/Hochschulkultur im Rahmen der organisationalen Selbstbeschreibung und organisationspolitischen Gesamtsicht im Fokus (vgl. Kap. 4.3.3, 4.4), um die Akzeptanz von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen zu erhöhen. Daraufhin folgen ausgewählte Aspekte, um Verfahrens- und Verhaltensweisen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu orientieren.

Veränderungsimpulse hinsichtlich der Organisations-/Hochschulpolitik

Hochschulleitungen sollten mit den zuständigen Ministerien einen Korridor für das Engagement von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aushandeln und demzufolge öffentliche Ressourcen erhalten, wie z. B. im Rahmen von Leistungs- und Zielvereinbarungen (vgl. Kap. 6.1.2).

Des Weiteren sollten Hochschulleitungen der Forschung und Lehre im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einen höheren strategischen Stellenwert für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen einräumen. Demgemäß sollten die Dienstaufgaben von Hochschullehrenden zumindest die Handlungsmöglichkeiten vorsehen, die Arbeitszeit bzw. das Lehrdeputat auf die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zu verteilen (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.2; vgl. hierzu auch Kap. 3.3.2, 3.5).

Innerhalb von Hochschulen sollten Hochschulleitungen ferner Leistungs- und Zielvereinbarungen mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen und mit der Weiterbildungseinrichtung abschließen. Demzufolge geht es um die Unterstützung der Ressourcengewinnung und Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.2, 6.3.1).

In diesem Zusammenhang sind gemeinsame Orientierungen für die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung hilfreich. In Bezug auf die strategische Positionierung von Hochschulen könnten Forschung und Lehre im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung dazu beitragen, Wissen zu erschaffen und innerhalb der Gesellschaft an verschiedene Zielgruppen zu vermitteln. Ferner ist die Akquise von Drittmitteln für Forschungsprojekte möglich ebenso wie auch die Erschließung von zusätzlichen Einnahmen für Hochschulen und Hochschullehrende (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.1).

Veränderungsimpulse hinsichtlich der Organisations-/Hochschulkultur

Innerhalb von Hochschulen sollte das Engagement von Hochschullehrenden wie z. B. Professorinnen und Professoren für die Forschung und Lehre im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar sein und Wertschätzung erfahren. Ferner lassen sich Hochschullehrende für die Planung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung über finanzielle Anreize motivieren. Demzufolge sollte der Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bekannt sein

ebenso wie der institutionelle und individuelle Nutzen eines Engagements im Weiterbildungsbereichs (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2).

Veränderungsimpulse hinsichtlich Geschäftsordnungen und Strategien

Für die strategische Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, so wie auch für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen sollten Hochschulleitungen und -gremien Geschäftsordnungen, d. h. sog. Weiterbildungsverordnungen erlassen, die hochschulweit die Aufgaben und Abläufe, also die Geschäftsprozesse für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung klarstellen. Auf Grundlage solcher Ordnungen erhalten z. B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter innerhalb der Hochschulverwaltung strategische Orientierungen und können demzufolge die (Geschäfts-)Tätigkeiten von Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen unterstützen (vgl. Kap. 6.2.2-6.2.3).

Ferner sollten die Hochschulleitungen die strategische Positionierung der Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen unterstützen. Im Kontext eines „reflexiven Bildungsmanagements“ steht die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen demzufolge im Zusammenhang mit der strategischen (Neu-)Positionierung der Hochschule. Die Entwicklung und Umsetzung einer gemeinsamen Strategie ist im Rahmen dieser Studie für das Personal von Weiterbildungseinrichtungen insbesondere im Zuge der Programmgestaltung und Ressourcengenerierung hilfreich (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.1).

Veränderungsimpulse hinsichtlich Organigrammen, Programmen und Regeln

In ausgewählten Hochschulen werden weiterhin Veränderungsimpulse hinsichtlich der Gestaltung von Organigrammen, Programmen und Regeln deutlich. In einigen öffentlichen Hochschulen sollten die Hochschulleitungen in diesem Zusammenhang z. B. die Organigramme aktualisieren, damit innerhalb der Hochschule bei den Hochschulangehörigen Klarheit darüber besteht, wer für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zuständig ist (vgl. Kap. 6.2.3).

In diesem Zusammenhang sollten die Hochschulleitungen ferner die Hochschulangehörigen über den Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung informieren. Die Hochschulleitung sollte demzufolge insbesondere die Hochschullehrenden für ihre Dienstaufgaben im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sensibilisieren und auf die Programmplanung der Weiterbildungseinrichtungen hinweisen (vgl. Kap. 6.2.1-6.2.3).

Weiterhin sind Regelungen von Verhaltensweisen hilfreich, um wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren, wie z. B. hinsichtlich der Abläufe für die Programmplanung und -durchführung oder wie hinsichtlich der Verwendung des Lehrdeputats von Hochschullehrenden (vgl. Kap. 6.2.1-6.2.3).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung unterstützt die „reflexive Entwicklung“ von Hochschulen die eigene, strategische Neupositionierung als Bildungsanbieterinnen ebenso wie die strategische Neupositionierung der eigenen Weiterbildungseinrichtungen im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit geht – aufgrund des Veränderungsprozesses – die Neukonfiguration einher, d. h. vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie die Neukonfiguration von „Geschäftsmodellen“ (vgl. hierzu auch Kap. 2.2, 2.5, 3.3-3.5, 4.3-4.5).

6.5 Beitrag von „Geschäftsmodellen“ für Weiterbildungseinrichtungen

Dieses Kapitel beschreibt den Beitrag von „Geschäftsmodellen“ für Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen. Die Verwendung von „Geschäftsmodellen“ erfolgt im Rahmen der vorliegenden

Studie im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Demgemäß steht der Beitrag von impliziten sowie expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Mittelpunkt der Ausführungen (vgl. Kap. 6.5.1, 6.5.3). Im Anschluss werden die Grenzen von impliziten und expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Betriebsführung konturiert (vgl. Kap. 6.5.2, 6.5.4).

Auf der Grundlage der rekonstruierten Positionen der Gesprächspartnerinnen und -partner skizziert dieses Kapitel mit Blick auf die jeweilige Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ vier zugespitzte Positionen. Demgemäß gibt es eine Personengruppe, die sich hierzu im Verlauf der Gruppendiskussionen enthalten, weil sie den Geschäftsmodellbegriff diffus finden. Ferner erläutern mehrere Personen eine skeptisch-distanzierte Haltung (vgl. Kap. 6.5.1). Demgegenüber positioniert sich eine andere Personengruppe, die sich für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ausdrücklich interessieren: einige dieser Personen benennen hoffnungs- bzw. erwartungsvoll einen möglichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘, andere wiederum beschreiben relativ euphorisch den tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 6.5.3). Gewissermaßen zwischen diesen drei Ecken positioniert sich eine weitere Personengruppe, die eine ambivalente Position vertreten (vgl. Kap. 6.5.2, 6.5.4, 7.1.8). Demzufolge gibt es auf der Grundlage dieser Analyse vier bzw. sechs Personengruppen innerhalb des vorliegenden Forschungsfelds, die aufgrund ihrer Interpretationen und ihres Problembewusstseins:

1. ‚Geschäftsmodelle‘ diffus finden und sich innerhalb einer Diskussion enthalten (vgl. Kap. 6.5),
2. ‚Geschäftsmodelle‘ kritisch sehen und demgemäß nicht verwenden (vgl. Kap. 6.5.1),
3. ‚Geschäftsmodelle‘ ambivalent sehen (vgl. Kap. 6.5.2, 6.5.4),
4. ‚Geschäftsmodelle‘ interessant finden, aber zurzeit keins haben (vgl. Kap. 6.5.2, 6.5.3),
5. ‚Geschäftsmodelle‘ interessant finden und zurzeit eins konfigurieren (vgl. Kap. 6.5.3),
6. ‚Geschäftsmodelle‘ interessant finden und zurzeit eins umzusetzen (vgl. Kap. 6.5.3, 7.1.8).

Im Folgenden werden die Auffassungen dieser Personengruppen erläutert.

‚Geschäftsmodelle‘ sind diffus – Enthaltung

Innerhalb der Diskussionen über den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen enthalten sich viele Gesprächspartnerinnen und -partner. Für einen Großteil ist der ‚Geschäftsmodell‘-Begriff auf Basis der Erläuterungen des Moderators diffus (vgl. Kap. 2.5, 3.5, 4.5, 5.3). Die folgende Gesprächspassage verdeutlicht dies:

„Ja wir müssen trotzdem festhalten. Also diese Frage ist für uns nicht beantwortbar, nicht beurteilbar. Weil das Geschäftsmodellkonzept. Ich habe jetzt ein paar Vorstellungen davon was sie darunter meinen. Aber ich würde nicht sagen, es ist für mich zu diffus, um zu sagen, ja das Vorhandensein dieses Modells erleichtert mir die Bewältigung der Herausforderungen. Ich habe das so wahrgenommen, dass das bei den anderen auch so ist.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 480; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 447-524)

In diesem Zusammenhang bestehen bei einigen Gesprächspartnerinnen und -partner Assoziationen zu Dimensionen und Elementen von ‚Geschäftsmodellen‘. Die folgende Auffassung hebt dies hervor:

„Ich verstehe noch nicht ganz. Ich will jetzt nicht wieder eine Grundsatzdiskussion was ist wissenschaftliche Weiterbildung. Aber was verstehen Sie unter einem Geschäftsmodell? Ist das eine Organisationsstruktur?“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 447; vgl. hierzu auch z. B. ebd., Zeile 455)

Des Weiteren kann eine andere Gesprächspartnerin in diesem Zusammenhang nicht einschätzen, ob die Weiterbildungseinrichtung für die sie arbeitet ein ‚Geschäftsmodell‘ hat:

„Ich kann noch nicht mal beurteilen, ob wir ein Geschäftsmodell haben.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 496)

6.5.1 Beitrag von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘

Im Fokus steht der Beitrag von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen. Die Studie basiert auf der Annahme, dass jede Weiterbildungseinrichtung auf der Basis eines impliziten oder expliziten Geschäftsmodells innerhalb ihrer Umwelt agiert (vgl. Kap. 1.1, 2.5, 5.1). Insofern erläutert dieses Kapitel, dass in einigen Weiterbildungseinrichtungen die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ kein Thema ist. Demnach lehnen einige ‚Praktikerinnen‘ und ‚Praktiker‘ die Konfiguration von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung des gesellschaftlichen Bildungsauftrags ab. Innerhalb dieser Weiterbildungseinrichtungen zeigt sich ein anderes Problembewusstsein für das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie. Der Beitrag von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Realisierung des Bildungsauftrags bleibt außen vor. Ferner kennen mehrere Personen keine expliziten ‚Geschäftsmodellen‘. Diese Einrichtungen/Personen setzen implizite ‚Geschäftsmodelle‘ um.

Für viele Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer ist die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge des Managements im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung erklärungsbedürftig. Die nachstehende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Ich hätte dazu noch eine Frage. Was ist denn unter Geschäftsmodellen jetzt konkret zu verstehen? Die Organisationsform, in der die Weiterbildung an der Hochschule tätig ist, oder?“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 192; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 447; TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 288)

Wir wollen kein ‚Geschäftsmodell‘ – Distanzierung

Mehrere Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer sehen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen skeptisch-distanziert. Überdies erläutern einige Gesprächspartnerinnen und -partner, dass sie kein ‚Geschäftsmodell‘ im Zuge des Bildungsmanagements verwenden. Gemäß der Sichtweise einer Gesprächspartnerin ist nicht geklärt, inwieweit die explizite Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ überhaupt hilfreich ist. Innerhalb der Diskussion stellt diese Gesprächspartnerin demzufolge die Frage:

„Lohnt es sich das irgendwie klar zu haben?“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 515; vgl. auch ebd., Zeile 498 und 510; TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 503)

Vor allem eine Diskussionsteilnehmerin lehnt die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ ausdrücklich ab. Gemäß dieser Sichtweise unterstützen explizite ‚Geschäftsmodelle‘ in diesem Feld die Entgeltfinanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und demgegenüber steht der öffentliche Bildungsauftrag von Hochschulen:

„Also ich bin zum Beispiel Erziehungswissenschaftlerin und an unserer Hochschule ist immer soll es auf Dauer ganz ökonomisch geführt werden oder soll es sozusagen bleibt es eine hoheitliche Aufgabe. Ja und mit diesem Begriff kommt natürlich dieses Dilemma, greifen Sie damit auf. [...] Ja, das als Rückmeldung. [...] Das heißt, es ist kein es ist ein besetzter Begriff, wenn unser Geschäftsführer hört, Geschäftsmodell, dann sagt er ja das wollt ich ja auch genau, da soll es ja hin. Ja also das sozusagen sich das selbst rechnet und im Prinzip auch ein Wirtschaftsmodell ist. Und deshalb würde ich an unserer Hochschule nicht diesen Begriff verwenden.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 527)

Wir haben kein ‚Geschäftsmodell‘ – Interesse

Weiterhin bringen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner in die Diskussion ein, dass ihnen die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für -angebote im Hochschulkontext nicht bekannt ist. Hierzu ein Gesprächsteilnehmer:

„Wenn wir diese Frage beantworten sollen, dann ist ja die Frage, wer von uns denn überhaupt ein explizites Geschäftsmodell hat. Also, ich weiß, wir machen alles mögliche, aber wir haben kein Geschäftsmodell.“

dell. Also diesen Begriff gibt es bei uns eigentlich nicht (Einschub TN: Wir nicht) (Einschub TN: Wir auch nicht). Das wäre ja spannend zu wissen. Du hast natürlich ein Geschäftsmodell, das ist ja klar.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 303; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 311)

In diesem Zusammenhang erläutert ein Gesprächspartner sein Interesse für die zukünftige Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen, denn zurzeit gibt es keins. Die folgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Na ich glaub also der Ansatz, den finde ich, ich weiß ja nicht wie das in der Praxis funktioniert, einen Ansatz finde ich immer gut, aber ob es jetzt meine Herausforderungen im Bildungsmanagement, ob es das zu bewältigen hilft, das weiß ich noch nicht, ich würd es mal annehmen, aber ich könnte dazu nichts sagen, weil ich habe ja keins.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 316; vgl. auch ebd., Zeile 303)

In diesem Zusammenhang bringt eine Gesprächspartnerin in die Diskussion ein, dass das implizite ‚Geschäftsmodell‘ von ihrer Weiterbildungseinrichtung funktioniert: Diese Weiterbildungseinrichtung realisiert wissenschaftliche Weiterbildung. Überdies merkt diese Gesprächsteilnehmerin an, dass sie nicht weiß, ob die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ alle Schwierigkeiten löst und demgemäß hilfreicher ist. Dies müsste sie erst einmal herausfinden. Hierzu die Gesprächspartnerin:

„Ich habe mich wie vorhin schon gesagt in der Mitte eingeordnet. Weil ich zwar weiß, wie im Moment unser Geschäftsmodell ist. Sehr diffus. Unser Konstrukt, unser Status funktioniert. Aber ich glaube trotzdem bei der Änderung dieses Status in ein anderes Geschäftsmodell wird es auch Vor- und Nachteile geben. Und ob in dem Sinne die Statusänderung immer zur Bewältigung aller Herausforderungen führt, das wag ich zu bezweifeln. Deswegen kann ich mir jetzt weder positiv noch negativ aussuchen, sondern mich in der Mitte halten, weil ich erst einmal beide probieren müsste um das vergleichen zu können.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 227)

Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Berufsalltag folgen diese Gesprächspartnerinnen und -partner u. a. den impliziten ‚Geschäftsmodellen‘ ihrer Weiterbildungseinrichtungen und ihren impliziten, teilweise sozial geteilten mentalen ‚Geschäftsmodellen‘. Einige Weiterbildungseinrichtungen erfüllen demzufolge ihre Funktion gegenüber der Gesellschaft und den Individuen auf der Grundlage eines impliziten ‚Geschäftsmodells‘. Der Beitrag von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘ liegt möglicherweise in der Stiftung von Sinn (vgl. TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 302). Im Rahmen dieser Studie zeigen einige Gesprächspartnerinnen und -partner ein kritischeres Verständnis für das Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.). Für all diese Personen zeigt sich im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ kein Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘. Andere Personen interessieren sich für die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘.

6.5.2 Grenzen von impliziten ‚Geschäftsmodellen‘

Im Folgenden geht es um die Grenzen impliziter ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen.

Demgemäß erläutert eine Gesprächspartnerin, dass sie die öffentlich-rechtlichen Rahmenbedingungen an ihrer Hochschule als Zwang für ein bestimmtes implizites ‚Geschäftsmodell‘ erlebt. Demzufolge besteht für diese Diskussionsteilnehmerin keine Wahlfreiheit im Hinblick auf die Verwendung eines bestimmten ‚Geschäftsmodells‘. Dies vermittelt die nachstehende Aussage:

„[...] Ich tue mich schwer zu sagen, da stimme ich zu oder das lehne ich ab, weil ich lese den Satz und denke, ja kann man so machen. Also es kommt mir jetzt nicht so scharf vor, wie eine scharfe These, wo man total dagegen oder total dafür sein kann. Aber das mag auch daran liegen, dass ich den Begriff der Geschäftsmodelle vielleicht auch nicht aus dem Kontext, aus dem er kommt, wirklich gut belegen kann. Also ich kann jetzt nicht sagen, ah da kenne ich jetzt fünf Geschäftsmodelle, die kann ich jetzt alle aufzählen, oder weiß die oder so. Ich habe das Gefühl aus dem täglichen Geschäft ist es an der Hochschule, zumindest bei uns eher so, dass ich jetzt nicht mit so einer Freiheit daran gehen kann, ah ich wähl jetzt

mal aus dem Pool an Geschäftsmodellen, welches würde ich eher machen, sondern ich werde eher getrieben von meinen Rahmenbedingungen und versuche quasi mein Ziel zu erreichen unter den Voraussetzungen, die ich eben irgendwie hab. Aber vielleicht wäre es das auch Wert, den Geschäftsmodellbegriff noch einmal genauer anzuschauen, vielleicht wäre ja doch was dabei was man umsetzen kann. [...]“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 88; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 81)

Darüber hinaus gibt eine Gesprächsteilnehmerin zu bedenken, dass das implizite ‚Geschäftsmodell‘ von ihrer Weiterbildungseinrichtung nicht funktioniert.

„Ich kann es nur noch einmal wiederholen. Also ich denke schon, dass ein dahinter liegendes Geschäftsmodell einen richtig guten Beitrag leisten kann. Aber ihre Einschränkung auf wie ist es jetzt, das Modell, welches jetzt zugrunde liegt, funktioniert das? Und das hat eben einige Haken, Ecken und Kanten die wir vorhin herausgestellt haben, die mich dazu bewegen, das noch nicht als so positiv darzustellen. Aber grundsätzlich denke ich, dass wenn ein Geschäftsmodell dahintersteht, dass auch mit der Verstetigung und den Stellen und so weiter verbunden ist, mit den Forderungen die da aufgemacht worden sind, dass das dann schon hilft diese Herausforderungen dann auch Händeln zu können.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 203, vgl. hierzu auch TN in Gruppe 1, Spalte 1, Zeile 3-143 und Spalte 2, Zeile 144-188)

Gemäß der Wahrnehmung dieser Gesprächsteilnehmerin resultieren die Probleme daraus, dass die Art und Weise der Ressourcengenerierung (v. a. durch zeitlich befristete öffentliche Fördermittel) und die Art und Weise des Ressourcenverbrauchs für die Leistungserstellung (v. a. für die Programmplanung und Veranstaltungsdurchführung) nicht in einer Balance stehen.

„Ja, wenn wir keine langfristigen Stellen haben, können wir nicht langfristig Weiterbildung konzipieren, weil immer nach einem halben Jahr die Frage ist, wer übernimmt es jetzt? Oder wenn es gefördert ist, dann ist es gefördert bis das Konzept steht und vielleicht auch noch der erste Durchgang. Und wenn der zweite Durchgang kommt, ist die Frage, wie wird es weitergeführt. Ist sicherlich in den Förderbedingungen meistens mit drin. Aber in der Realität haben wir dann in der Regel ein tiefes Loch, weil es irgendwie dann doch nicht funktioniert, das einer das nebenbei weitermacht. Also das sind die Rahmenbedingungen, die dazu führen, dass ganz viel so naja nicht nebenbei aber doch noch Optimierungspotenzial hat.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 204)

6.5.3 Beitrag von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘

Dieses Kapitel erläutert den Beitrag von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Demzufolge ist innerhalb der vorliegenden Studie zwischen dem *möglichen* und *tatsächlichem* Beitrag von (expliziten) ‚Geschäftsmodellen‘ zu unterscheiden. Gemäß den rekonstruierten Positionen und Argumenten bezieht sich der mögliche Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ auf Äußerungen von Gesprächspartnerinnen und -partner, die sich für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und -angebote im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung interessieren. Diese Personengruppe beschreibt jedoch keine eigenen Erfahrungen mit der Anwendung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘. Im Anschluss folgen Einschätzungen zum tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ aus der Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zurzeit dabei sind (explizite) ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen (neu) zu konfigurieren oder vorhandene (explizite) ‚Geschäftsmodelle‘ umzusetzen (vgl. hierzu auch Kap. 7.1.8-7.1.9).

Wir reden über ‚Geschäftsmodelle‘ – Interesse

Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ könnte gemäß der Auffassung von mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern die Betriebsführung von Weiterbildungseinrichtungen unterstützen. Damit geht möglicherweise ein Beitrag zur strategischen Neupositionierung dieser Einrichtungen innerhalb von Hochschulen einher.

Möglicher Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Betriebsführung

Nach einer Gesprächsteilnehmerin ist die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen hilfreich, um die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu strukturieren. Dies hebt die nachfolgende Gesprächspassage hervor:

„Also, ich glaube, dass dieses überhaupt dieses strukturierte Durchdenken dessen, was man eigentlich tut wenn man Weiterbildung machen will. So wie Sie, Sie haben das ja vorhin so ein bisschen erläutert was damit alles verbunden ist. Das habe ich auch ein bisschen aufgeschrieben. Und da würde ich eben sagen: alles das, was Sie sagen, muss man sozusagen systematisch durchdenken sonst oder durchdacht haben. Ja, weil sonst hat man eigentlich keine Basis für die Tätigkeit. Egal wie man sie dann nennt oder wie man das Gesamte, was man dann tut, nennt.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 333)

In diesem Zusammenhang sind die ‚Geschäftsmodellelemente‘ innerhalb des gesetzlichen Rahmens teilweise eigenverantwortlich konfigurierbar. Hierzu die Gesprächsteilnehmerin:

„Aber in dieser Formulierung, dass sie einen Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen leisten, kann, glaube ich, kann ich schon zustimmen, weil sie geben ja erst einmal eine Struktur. Und man kann ja selber steuern, welche Form dieses Geschäftsmodell, also nicht komplett, aber allein darüber, das man darüber nachdenkt, welche Form dieses Geschäftsmodell haben soll, wenn es erreichen soll, wie es aufgebaut werden soll, schafft man ja schon bestimmte Strukturen, um diese Themen zum Teil zumindest einzugrenzen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 287)

Demzufolge trägt die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ auf der Grundlage der strategischen (Neu-)Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung zur Präzisierung und Beantwortung von klassischen Fragen des Bildungsmanagements bei, wie z. B. welche Zielgruppe adressieren die Angebote? Oder welche Finanzierung sichert die Personal- und Sachkosten? Diesen Eindruck vermittelt die folgende Aussage:

„Da stimme ich Ihnen zu. Aber also das Geschäftsmodell glaub ich umfasst viele Elemente, die wir jetzt an der Tafel haben, oder, also Marketing, unsere Zielgruppen, Finanzierung etc. das stimmt schon.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 77; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 75; TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 365)

In diesem Zusammenhang konstatiert eine Gesprächspartnerin, dass sich die (Neu-)Konfiguration der ‚Geschäftsmodellelemente‘ an den Zielgruppen sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern orientieren, wie z. B. an den Weiterbildungsinteressen oder an der Zahlungsbereitschaft. Gemäß dieser Sichtweise unterscheiden sich demzufolge die ‚Geschäftsmodelle‘ von Hochschulen für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung. Dies hebt die nachfolgende Gesprächspassage hervor:

„Und ich denke, was bei wissenschaftlicher Weiterbildung noch einmal etwas besonderes ist im Gegensatz zur allgemeinen Hochschulbildung: Wir haben eine Kundenorientierung. Wir müssen auch finanziert werden. Also, die Angebote müssen finanziert werden, die müssen sich ja selber tragen. Da haben wir vielmehr die Kundenorientierung als das Humboldt’sche Bildungsideal, welches wir vielmehr in der herkömmlichen Lehre noch hochhalten können.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 336)

Weiterhin erhöht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners die Handlungssicherheit. Demgemäß fördert die (Ko-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ die Abstimmung von Verhaltens- und Verfahrensweisen. Dadurch lassen sich auch Reibungsverluste minimieren. Dies hebt die folgende Aussage hervor:

„Hilfreich, weil es die Entwicklung von Standardmodellen fördert, die wiederum Abläufe erleichtern: weniger Zeitaufwand, weniger ewig gleiche Diskussionen, mehr Handlungssicherheit.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 363; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 378 und 364)

Nach einer Gesprächsteilnehmerin leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ einen Beitrag zur Verbesserung des Stellenwerts von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen. Gemäß

dieser Wahrnehmung setzen ‚Geschäftsmodelle‘ die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen um, indem diese Handlungsziele präzisieren. Folgende Äußerung hebt dies hervor:

„Also, ich glaube, das war die Prämisse, was Sie auch meinten. Das wir uns schon einig sind, dass wir uns wirklich in dem Bereich der organisatorischen Rahmenbedingungen von Weiterbildung und den Stellenwert oder was man dazu beitragen kann, um den Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Einrichtungen zu erhöhen oder in den Fokus zu rücken. [...] Eigentlich geht es hier um die ganzen Fragestellungen organisatorischer Art. Und wie man etwas was man umsetzen möchte umsetzen, wie sagt man jetzt in Bewegung bringt. Eine Strategie ist immer auch sehr wichtig. [...] Ich glaube eine Strategie ist wichtig als Überbau. Aber ohne ein Geschäftsmodell, das kann man auch ein bisschen anders nennen, bekommen sie es ja nicht umgesetzt. Die Strategie, kann man sagen, ist ein gemeinsames Commitment zu etwas. Aber die sagt eigentlich noch nichts darüber aus, wie man dieses Ziel erreicht: ‚Und das leisten dann solche Modelle.‘ Wie man da in den einzelnen Schritten dann hinkommen kann.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 334; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 494)

Überdies diskutiert eine Gesprächspartnerin eine weitere Verwendungsmöglichkeit. Demzufolge lässt sich die vorhandene ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ ebenso als Reflexionsfolie nutzen, um darüber nachzudenken: was machen wir? Wie machen wir das? Dies vermittelt die nachfolgende Aussage:

„Ich glaube bei plus würde ich auch mitgehen, weil das auch hilft, einem also einen dazu zwingt sich nochmal zu strukturieren also egal wie sehr man das jetzt schon ausgearbeitet hat oder nicht. Grundsätzlich glaube ich, es ist sinnvoll, sich hin und wieder darauf zu besinnen, was ist den unser Geschäftsmodell, in welcher Form auch immer wir es definieren. Strukturierungsleistung.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 319)

Demzufolge konstatiert eine Gesprächsteilnehmerin, dass jede Weiterbildungseinrichtung ihr eigenes ‚Geschäftsmodell‘ konfigurieren sollte, um ausgewählte Herausforderungen zu bewältigen. So diese Gesprächsteilnehmerin:

„Da wollt ich mich auch noch einmal anschließen. Warum ich glaube mit der These, wie sie da steht, so ein bisschen Schwierigkeiten hab ist, dass für mich ein Geschäftsmodell oder das jeder eigentlich ein eigenes Geschäftsmodell hat. Ich kann jetzt nicht von Geschäftsmodellen sprechen, sondern ich würd eher sagen, dass ein Geschäftsmodell für eine Einrichtung einen Beitrag eben für diese Abteilung leistet um ihre Herausforderung zu bewältigen und die Beschäftigung mit den Methoden oder mit so Vor-Modellen quasi ist wichtig, um für sich eben das eigene Geschäftsmodell zu finden, das eben dann genau die Möglichkeit bietet, seine eigenen Herausforderungen wirklich zu lösen. Insofern ist mir vielleicht Geschäftsmodelle in der Mehrzahl zu schwammig.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 92; vgl. hierzu auch ebd., Spalte 1, Zeile 97)

Weiterhin geben ‚Geschäftsmodelltypen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und -angebote gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners Anregungen für die eigene ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ (vgl. Kap. 2.2-2.3). Dies verdeutlicht die nachfolgende Gesprächspassage:

„Also, dann fang ich mal an. Was ich hilfreich finde in Bezug auf Geschäftsmodelle: Also, es gibt generische Modelle, die als Leitprinzip angenommen werden können, um für ein spezielles Angebot ein Geschäftsmodell aufzubauen. Hilfreich sind aber immer Fallbeispiele. Ja, in denen gezeigt wird, wie wird das für einen konkreten Fall umgesetzt, wo sind jetzt die Varianten, die man da in so einem Geschäftsprozessmodell vorsehen muss? Wie wird das gelöst? Ich meine jetzt nicht best-practise, sondern da kann auch mal ein worst-practise-Beispiel dabei sein. Aber auf jeden Fall mit Fallbeispielen deutlich machen, was bewirken eigentlich solche Prozessmodelle, solche Geschäftsmodelle?“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 84; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 86)

Möglicher Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Positionierung in Hochschulen

Darüber hinaus könnte die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ zur strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen beitragen.

In diesem Zusammenhang fördert die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ den Stellenwert von wissenschaftlicher Weiterbildung als Aufgabe von und in Hochschulen, indem z. B. die Art und Weise der Leistungserstellung innerhalb von Hochschulen diskutiert wird. So dieser Gesprächspartner:

„Also ich muss sagen, dass ist für mich der Mehrwert sozusagen Ihres Besuchs heute, weil ich hatte unter Geschäftsmodell immer eher so eine schlichte Definition im Kopf, nämlich wirklich das finanzielle Geschäftsmodell. Und ihre weite Definition fand ich jetzt ganz spannend. [...] Das geht ja so ein bisschen in die Richtung, also das man sozusagen Organisationsprinzipien darunter versteht, die dann natürlich wirklich hilfreich sind zur Bewältigung des Ausbaus. Das finde ich ganz spannend.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 73)

Im Anschluss erläutert ein Gesprächsteilnehmer, dass sich Hochschulangehörige für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ über ihre Visionen, d. h. vor allem über mögliche Nutzenversprechen und Angebote austauschen müssen. So dieser Gesprächsteilnehmer:

„Wenn ich das mal weiterdenke in Richtung Geschäftsmodelle, dann würde ich auch eigentlich vorziehen, mich mit den internen Aspekten eher zu beschäftigen, weil einfach es notwendig ist, wenn man irgendeine Art von Geschäftsmodell entwickeln möchte, das man zunächst mal auch irgendwie weiß, was man dann überhaupt verkaufen möchte. Und das sind Entscheidungen, die fallen in den strategischen Bereich und konzeptionellen Bereich der Hochschule, da kann sich auch jede Hochschule so oder so entscheiden und von daher würde ich diese Verbindung eigentlich ganz logisch finden, ich weiß aber nicht genau ob Geschäftsmodelle auch das meint, was ich damit meine.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 307)

Weiterhin unterstützt die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ die Planung und Durchführung von Geschäftstätigkeiten einer Weiterbildungseinrichtung. Durch die Diskussion der ‚Geschäftsmodelle‘ innerhalb der Hochschulgremien steigt überdies deren Sichtbarkeit innerhalb der Hochschule. Die nachfolgende Äußerung hebt dies hervor:

„Aber ich würde der These nach wie vor zustimmen. Wenn man sagt, dass ist ein Modell, das dazu dient Struktur zu geben. Einen Rahmen zu geben. Erkennbarkeit damit auch zu verleihen. Und überhaupt allein Dinge zur Diskussion zu bringen, weil die Gremien können ja erst abstimmen, wenn das Modell dafür vorlag. Es ist immer noch kompliziert, aber es ist trotzdem eine Hilfe, dass ganze dann in Form zu bringen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 309; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 364 und 371)

In diesem Zusammenhang konstatiert eine Gesprächspartnerin, dass der ‚Entscheidungsprozess‘ für eine ausgewählte ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ hilfreich ist. So diese Gesprächspartnerin:

„Man muss sich für ein Modell entscheiden. Dieser Entscheidungsprozess ist ja wahrscheinlich hilfreich, um so ein Modell ständig zu entwickeln und so eine einheitliche Linie so einigermaßen zu finden.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 310; vgl. auch TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 328)

Weiterhin hätte ein Gesprächsteilnehmer gerne ein ‚Geschäftsmodell‘ für die Planung der zukünftigen Organisationsentwicklung. Jedoch fehlt bislang die Unterstützung der Hochschulleitung. Dies hebt die nachfolgende Gesprächspassage hervor:

„Ich würde auch ein plus setzen. Ne, also ich würde mir auch wünschen wir hätten sowas mal ne. So, es wird auch immer wieder überlegt mit jedem neuen Rektorat, ne das sowas mal ganz gut wäre, ne und dann tritt schon wieder das nächste Rektorat an, die Gedanken gehen wieder unter, aber für so eine Zukunftsorientierung fände ich es auch gut, also auch ein plus auf jeden Fall.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 323)

Demzufolge möchten sich einige Gesprächspartnerinnen und -partner zukünftig mit der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen beschäftigen, wie z. B. dieser Teilnehmer:

„Jede Organisation braucht eigens zugeschnittenes GM‘ Danke für Input → Canvas Modell probiere ich aus :-).“ (TN in Gruppe 4, Spalte 1, Zeile 98)

Wir konfigurieren ein ‚Geschäftsmodell‘ – Interesse und Hoffnung

Weiterhin berichten einige Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer davon, dass sie sich zurzeit mit der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ beschäftigen, wie z. B. dieser Gesprächspartner im Zuge der Neugründung einer Weiterbildungseinrichtung. Die nachfolgende Aussage hebt dies hervor:

„Wir konkret haben kein abgeschlossenes Geschäftsmodell im Moment, weil wir, was ich eben schon angedeutet habe, dabei sind diese neue Abteilung, die übrigens Einrichtung [...] heißt, aufzubauen und zu entwickeln. Und am Ende dieses Entwicklungsprozesses, der mit Sicherheit das nächste Jahr komplett umfassen wird, wird vielleicht auch sowas wie ein in sich geschlossenes Geschäftsmodell stehen können.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 48)

Gemäß dieser Sichtweise trägt die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ dazu bei, hochschulintern die Aufgaben und Ziele im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu klären. Weiterhin werden demzufolge die Zuständigkeiten sowie Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner festgelegt. Nach diesem Gesprächspartner präzisiert ein ‚Geschäftsmodell‘ in Rücksprache mit der Hochschulleitung die Realisierung also die Leistungserstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Die nachfolgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Naja ein Geschäftsmodell für mich bedeutet, dass wir nach innen eine sehr klare Abstimmung und Abgrenzung haben zu anderen Bereichen der Hochschule, das zeitlich befristete zeitlich begrenzte Ziele formuliert sind in Absprache mit dem Präsidium also mit der Hochschulleitung. Das eindeutig und klar ist, welches Modell wir quasi hier im Hause, also intern, unseren Professorinnen und Professoren anbieten, für den Fall, dass sie bei uns tätig werden wollen, können, möchten. Und, dass wir auch die Ziele sozusagen klar formuliert haben im Hinblick darauf, ob wir uns verstehen als Profitcenter oder ob wir uns verstehen als Einrichtung der Hochschule mit einem gesellschaftlichen Auftrag oder beides. Wenn beides in welcher Verteilung mit welchen Prioritäten.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 50)

Nach einer Gesprächspartnerin unterstützt die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ die Leitung von Weiterbildungseinrichtungen, indem diese Orientierungen geben. So diese Gesprächspartnerin:

„Also mir hilft es schon, ich würde sagen plus, mir hilft es schon, dass es zumindest mal ansatzweise Überlegungen gab und gerade als ich auch angefangen habe in der Position hat es mir durchaus sehr geholfen, dass es diese Überlegungen gab und ja auch wenn sie noch eher noch eine Vorstufe eines Geschäftsmodells waren. Also Doppel plus wäre zu viel, aber plus.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 317; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 304)

Wir setzen ‚Geschäftsmodelle‘ um – Interesse und Begeisterung

Einige Gesprächspartnerinnen und -partner erläutern ihre Erfahrungen hinsichtlich der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen.

In diesem Zusammenhang bringt eine Gesprächsteilnehmerin in die Diskussion ein, dass sie und ihre Kolleginnen und Kollegen auf der Grundlage eines expliziten ‚Geschäftsmodells‘ arbeiten. Zuvor geschah die Konfiguration dieses ‚Geschäftsmodells‘ unter Verwendung eines ausgewählten Ansatzes. Gemäß der Sichtweise dieser Gesprächspartnerin hat sich die geschäftliche Lage ihrer Weiterbildungseinrichtung spürbar verbessert. Demzufolge unterstützt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ die strategische (Neu-)Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung. Darüber hinaus werden Ansatzpunkte für die Organisationsentwicklung benannt, weil der ausgewählte ‚Geschäftsmodellansatz‘ zur Reduktion von Komplexität beiträgt und die Aufmerksamkeit auf wesentliche Grundsatzentscheidungen der Betriebsführung lenkt (vgl. Kap. 2.2-2.3). Dies hebt die nachfolgende Passage hervor:

„Also, ich unterstützte ihre These. Wir arbeiten mit dem Business Generation Model von Osterwalder und Pigneur und ohne dieses Modell, was komplexe Überlegungen in eine einfache und übersichtliche

Struktur bringt, wären wir, glaube ich, in den letzten eineinhalb Jahren nicht so voran gekommen wie wir vorangekommen sind. Kann ich nur empfehlen.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 71)

Ferner erhält diese Diskussionsteilnehmerin durch die Verwendung von ‚Geschäftsmodellansätzen‘ Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung der Weiterbildungseinrichtung am Bildungsmarkt. Dies hebt die nachfolgende Gesprächspassage hervor:

„Also, ich weiß jetzt nicht genau, wie Ihre Fragestellung im Detail ist. Aber ich stimme auch der Teilnehmerin zu, dass es sich nicht auf jeden Punkt übertragen lässt. Aber prinzipiell wäre ja auch einfach mal zu gucken, also wer macht es dann tatsächlich? Ich weiß gar nicht inwieweit das schon überhaupt verbreitet ist, in/mit Geschäftsmodellen zu arbeiten. Gerade wenn man dieses Osterwalder Business Generation Model benutzt, dann und das mal ausprobiert, sieht man wie umfassend das ist und das man, auch die Tatsache, dass man in gewissen Rahmenbedingungen steckt, die kann man damit abbilden und kann dann schauen innerhalb dieser Rahmenbedingungen, wo/in welche Richtung bewege ich mich dann? So und das wäre ja die interessante Frage: Also, inwieweit hat sich das jetzt auch hier im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung überhaupt schon durchgesetzt auf der Verhaltensebene, dass es auch schon getan wird?“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 90)

Gemäß der Sichtweise eines anderen Gesprächspartners unterstützt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ die Betriebsführung von und in Weiterbildungseinrichtungen. Gemäß dieser Sichtweise hat sich die Sichtbarkeit der Weiterbildungseinrichtung innerhalb der Hochschule erhöht. Überdies trägt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ als ‚Vision‘ für Handlungen dazu bei, dass Prioritäten gesetzt werden und dadurch die Handlungssicherheit gefühlt ansteigt. Demzufolge steht die Generierung von Einnahmen durch die Leistungserstellung im Mittelpunkt. Demgemäß unterstützt die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ die Leistungserstellung innerhalb der Hochschule, indem z. B. Abläufe für Geschäftsprozesse mit der Hochschulverwaltung und den -lehrenden geklärt werden. Weiterhin fördern ‚Geschäftsmodelle‘ als Medien die Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb des Teams. Dies hebt die nachfolgende Aussage hervor:

„Ja dann fang ich mal an. Ich habe im Kopf: Geschäftsmodell so als so ein Leitmodell oder eine Vision, wo mein Team und ich mal hinwollen. Und wir wollen da hin, dass sich die Vermarktung der wissenschaftlichen Weiterbildung an unserer Hochschule selbst trägt/wirtschaftlich irgendwann trägt. So das damit auch das Personal mit finanziert werden kann und und und. Und ich versuche eigentlich alles dieser Vision/dieser Leitvision unterzuordnen. Also, mein Team frage ich alle zwei Wochen was ihr da macht, also wie viel Geld verdient ihr damit? Also ich bring das jetzt mal als Anekdote hier auf den Punkt. Also was ist jetzt wichtiger, sich 15 Minuten mit der Korrektur der Dienstreiseabrechnung zu beschäftigen oder sich 15 Minuten mit der Angebotsentwicklung zu beschäftigen? (Einschub TN: Das ist ein ganz schlechter Vergleich.) Also ich habe aber auch schon mal 20 Cent ins Dezernat Haushalt gebracht, um diese Reisekostenabrechnung zu korrigieren. Also das ging jetzt schneller als dann zu schreiben. Also jedenfalls dem versuche ich das unterzuordnen. Und deswegen jedenfalls denke ich für mich und mein Team leistet so ein Modell schon einen Beitrag für die Bewältigung der Herausforderungen. Weil wir auch was so Ordnungen anbetrifft und mit der Verwaltung und mit den Lehrenden, weil wir immer diesen Blick haben wo wollen wir hin? Und also, ich glaube mittlerweile sind wir schon als Team schon sehr sichtbar in unserer Hochschule. Wir kriegen auch schon mal Anfragen uns da und da zu unterstützen. Aber da mache ich das auch nur, wenn klar ist, wir kriegen dafür Geld. So das wissen jetzt alle, das wir nichts umsonst machen. So und damit weiterhin deswegen hilft mir dieses Geschäftsmodell bei der Bewältigung von Herausforderungen, weil ansonsten hätte ich Angst, dass wir uns dort nachher verzetteln.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 216)

Gemäß dieser Sichtweise fördern ‚Geschäftsmodelle‘ als Visualisierungen der Geschäftstätigkeiten in vereinfachter Art und Weise die Absprache mit der Hochschulleitung. So dieser Gesprächspartner:

„Also alles, was die anderen gesagt haben, auch an Kritik, dass sehe ich auch. Deswegen denke ich eher umgekehrt sollte man überlegen, wo will man hin. Und so ein Geschäftsmodell versuche ich auch immer mit der Hochschulleitung zu kommunizieren. Und mit meinem Prorektor zu kommunizieren. Und wenn wir mal eine intensivere Beratungsrunde hatten, dann geht es auch immer um dieses Selbstverständnis, um die Vergewisserung, dass man auch immer denselben strategischen Ansatz hat.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 218)

Für und gegen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ – Ambivalenz

Mehrere Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer sehen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ambivalent.

Gemäß dieser Perspektive können ‚Geschäftsmodelle‘ als Ausdruck der ‚Einrichtungslogik‘ zugleich förderlich und hinderlich sein. Folgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Also, wenn die Frage so zu verstehen ist, [...] oder die These, dass Sie sagen, grundsätzlich egal wie das jetzt genau gestrickt ist, abstrakt formuliert, grundsätzlich können Geschäftsmodelle im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen leisten [...], dem würde ich zum Beispiel zustimmen, im Sinne von ja je nachdem welches Modell ich da habe, kann das für mich zur Bewältigung der Herausforderungen dienlich sein. Ich bin nicht auf der Ebene davor, also auf der Metaebene zu sagen, was ist ein Geschäftsmodell und lehne ich das ab oder nicht. Ich hatte Ihre Definition so verstanden, Geschäftsmodell im Sinne von Grundaufbau der Organisation, Logik der Einrichtung und auf diese Frage würde ich sagen, ja die Logik der Einrichtung kann je nach dem einen Beitrag zur Bewältigung der Herausforderungen leisten. Es kann aber auch total hinderlich sein. Aber grundsätzlich kann das einen Beitrag leisten, mehr kann ich dazu gar nicht sagen, weil das so abstrakt ist.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 489)

Ferner sieht eine Gesprächspartnerin die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ambivalent, weil Hochschulen einerseits eine andere Sprache sprechen. An und in öffentlichen Hochschulen sind wirtschaftswissenschaftliche Handlungslogiken fremd, demzufolge ist die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Hochschulen etwas fremdes. Andererseits werden im Zusammenhang mit der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen die gleichen Gestaltungs- und Reflexionsfragen angesprochen, über die sich auch Bildungsmanagerinnen und -manager in Hochschulen unterhalten. Dies hebt die folgende Aussage hervor:

„Das Problem ist glaube ich eher, weil ich gerade nachdenke, warum die anderen oder wie die anderen darauf reagiert haben. Sie haben ja Geschäftsmodelle auch in Führungszeichen gesetzt und auch wenn der Teilnehmer gerade gesagt hat, ja das hat ein Stück weit schon Einzug gehalten diese Sprache oder dieses Denken in die Hochschule. Das ist ja letztlich immer noch hochschulfremd. Und wenn es ganz hart auf hart kommt, dann würden Hochschulen eher sagen wir haben kein Geschäftsmodell. Das ist gar nicht unser Denken. Aber wenn man sie so wie das dann wieder erläutert haben, auf der unteren Ebene, was ich alles bedenke, wenn ich denn ein Geschäftsmodell haben würde, haben möchte. Dann haben wir über solche Dinge natürlich genau nachgedacht und darüber muss man natürlich auch nachdenken wenn man Weiterbildung machen will. Das ist so doppelgültig finde ich für mich.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 319; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 298 f.)

6.5.4 Grenzen von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘

Nach einer Gesprächspartnerin können ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen niemals alle, sondern nur ausgewählte Schwierigkeiten lösen. Die folgende Passage thematisiert dies:

„Naja, wenn man diese Vielfalt sieht, dann erschlagen die Geschäftsmodelle immer nur Teile der, also bestimmte spezifische Herausforderungen und andere eben nicht. Jetzt kann man sich aussuchen welche Herausforderungen mit einem Geschäftsmodell erschlagen werden.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 285)

Im Anschluss an diesen Diskussionsbeitrag ergänzt ein anderer Gesprächsteilnehmer:

„Ich würde sogar noch weiter gehen: Geschäftsmodelle erzeugen auch Probleme. Ja, ich würde das wirklich anschließen an das was Sie gesagt haben. Die Geschäftsmodelle lösen bestimmte Sachen und zugleich schaffen sie an anderer Stelle Probleme.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 286)

Darüber hinaus agieren Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen gemäß dieser Sichtweise auf der Grundlage von mehreren, teilweise sehr verschiedenen ‚Geschäftsmodellen‘. Demgemäß führt die

Integration von unterschiedlichen, teilweise sogar miteinander konkurrierenden ‚Geschäftsmodellen‘ zu neuen Problemen innerhalb der Weiterbildungseinrichtung bzw. Hochschule. So dieser Gesprächspartner:

„Das Problem ist eben, dass im Unterschied zu der Literatur, die sie gerade als Referenz herangezogen haben. Das eben die Universität, und da knüpfen wir an unsere vorherige Diskussion, nicht ein Geschäftsmodell hat. Es ist nicht so, dass die eine Universität, in der wir uns hier befinden, nach einem Geschäftsmodell agiert. Auch die Weiterbildungsstudiengänge agieren nicht alle nach demselben Geschäftsmodell. Und dadurch entstehen Probleme. Das heißt, wenn ich mich für ein Geschäftsmodell entscheide, löse ich zwar bestimmte Sachen, aber ich habe an anderer Stelle Probleme, weil es auf Widerspruch stößt mit anderen in dieser Organisation vorhandenen Geschäftsmodellen. Also nehmen wir mal Beispiele, zum Beispiel die Frage ist es vollfinanziert oder ist es nicht vollfinanziert? Schon mal eine Grundfrage, die innerhalb einer Organisation unterschiedlich beantwortet wird.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 290)

Innerhalb von Hochschulen können in diesem Zusammenhang neue Konflikte entstehen, wenn die Hochschullehrenden die etablierten ‚Geschäftsmodelle‘ für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht kennen oder nicht akzeptieren. Überdies können ebenso die verschiedenen ‚Geschäftsmodelle‘ einer Weiterbildungseinrichtung für unterschiedliche Geschäftsfelder bzw. Weiterbildungsangebote miteinander im Konflikt stehen. Dies vermittelt die nachfolgende Gesprächsaussage:

„Nicht zustimmen würde ich nicht unbedingt sagen. Aber bei uns ist es so: wir haben bei den Wirtschaftswissenschaften jetzt so eine Idee gehabt und bzw. da fließt auch Geld um zwei Masterstudiengänge zu konzipieren und da gibt es halt die Professoren, also die interessiert halt nicht, wie es bisher so gelaufen ist und wie andere das machen oder dieses sogenannte Geschäftsmodell, sondern sie denken sich eben, wir machen das jetzt mal so und das geht dann bis zum Prorektor und dann erfahren wir erst so im Nachhinein, diejenigen, die eigentlich mit den Studienordnungen zu tun haben und das finanzielle das es sowas gibt, und man muss dann von sich aus sozusagen in dieses Konstrukt reingehen und sagen hier gibt es schon Dinge, die schon seit Jahren so laufen. Warum übernimmt man das nicht, sondern es wird dann einfach so, naja so Professor ich hab so meine Idee und ich mache das jetzt so und das könnte halt so und so laufen. Und das ist ein großes Problem zwischen gewachsenen Strukturen und jemand der eine neue Idee hat und der jetzt unbedingt etwas durchboxen möchte, möchte ich fast so sagen, und aber nicht diese Zusammenarbeit mit diesen gewachsenen Strukturen sozusagen sucht. Das ist das, was wir vorhin schon gesagt haben zwischen Verwaltung und Wissenschaft und so. Das ist jetzt von meinem Beispiel aus gesehen, was jetzt in der nächsten Zeit sein wird. Also wir bieten uns sozusagen, wir bieten uns schon fast an, übernehmt doch das, oder macht doch das, arbeitet doch mit uns zusammen und die haben das autark so ein bisschen aufgebaut. Deswegen habe ich den Punkt dahin gesetzt.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 212)

Ferner erläutert eine Gesprächsteilnehmerin, dass die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ hochschulspezifisch erfolgen sollte. Demzufolge existieren unterschiedliche ‚Geschäftsmodelle‘ für Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In diesen Rahmen fügen sich die unterschiedlichen ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote ein, so diese Gesprächspartnerin:

„Wir haben ja zum Beispiel bevor wir unser Weiterbildungszentrum dann gegründet haben, hatten wir so eine Arbeitsgruppe im Kreis der [...] Hochschulen. Das sind sieben große Hochschulen, Fachhochschulen bundesweit. Und da haben wir uns zwei Jahre lang mit solchen Fragen beschäftigt: welche Geschäftsmodelle? welche Vorteile? welche Nachteile? usw. Und ein Fazit, was wir damals hatten, war: man muss die spezifische Historie an der jeweiligen Hochschule anschauen, weil bestimmte Modelle lassen sich da nicht einführen oder umsetzen, weil es eine spezifische Geschichte gibt in der Erfahrung mit Geschäftsmodellen usw. Und deswegen fanden wir dann am Ende, obwohl wir natürlich viele Vor- und Nachteile von vielen Modellen dann vor Augen hatten, dass letztlich doch wieder jede Hochschule ihren Weg und ihre Entscheidung treffen muss.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 300; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 364)

Weiterhin stehen ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote in Beziehungen mit der gesellschaftlichen Umwelt von Weiterbildungseinrichtungen. Demzufolge sollten

„Geschäftsmodelle“ bei relevanten Umweltveränderungen neu konfiguriert werden. Dies hebt diese Auffassung hervor:

„Also es ist entscheidend für das Geschäftsmodell, wenn die Rahmenbedingungen sich ändern [...], dann muss das Geschäftsmodell angepasst werden.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 310; vgl. hierzu auch z. B. TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 250 und Zeile 291; TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 81)

In diesem Zusammenhang konstatiert eine Diskussionsteilnehmerin, dass sie als Leiterin der Weiterbildungseinrichtung keinen Einfluss auf die gesetzlichen Rahmen von „Geschäftsmodellen“ hat. Gemäß ihrer Sichtweise kann die Gesprächspartnerin die „Geschäftsmodellkonfiguration“ überdies nur teilweise beeinflussen, an der (Ko-)Konfiguration sind ebenso die Hochschulleitung und -lehrenden sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligt. In diesem Zusammenhang wird deutlich, wie sich verschiedene „Geschäftsmodelle“ für Weiterbildungsangebote in die Hochschule einfügen. Gemäß der Sichtweise dieser Gesprächspartnerin sollten unterschiedliche „Geschäftsmodellen“ innerhalb von Hochschulen miteinander harmonieren. Demzufolge bestehen Gestaltungsspielräume für verschiedene Konfigurationsvarianten von „Geschäftsmodellen“, wie z. B. für die Art und Weise der Realisierung von Leistungen. Dies thematisiert die nachfolgende Gesprächspassage:

„[...] Also, das teile ich in den Bereichen, in dem man sagt, man hat einen eigenen Wirkungsgrad, dieses Selbstverständnis. Das würde aber auch bedeuten, dass ich für mich autark entscheiden darf, was für die Hochschule jetzt richtig ist in der Weiterbildung oder eben nicht und daraus meine Vision entwickle und die Weiterbildung bedenke. Also das ist natürlich auch ein Grundsatz, den man intern verfolgt, wenn man eine Weiterbildung betreibt oder sollte man. Heißt aber auch, dass es sich nicht zwingend einfügen müsste in die gesamte Hochschulstruktur. Also meine Universitätsstruktur. Das sehe ich eben nicht so. Ich denke schon, dass ist ein Miteinander. Und dann ist die Frage dahinter, was ist denn dann das Geschäftsmodell um das zu stemmen. Und wir haben immer noch die Herausforderung, dass wir viele externe Effekte haben. [...] Da denke ich nämlich an meine eigene Vision, da gibt es die Hochschulleitungsvision, da gibt es externe Effekte, da kommt halt eben zum Beispiel die Lehrerfortbildung mit allein 300 in der Zukunft mit 2000 Mann auf mich zu, da habe ich ja gar keinen Einfluss drauf. Und dann ist für mich eine Frage, was sind denn dann Geschäftsmodelle? Und die leiten sich immer jeweils darunter liegend ab. Das sind für mich völlig verschiedene Dinge, ob ich zum Beispiel einen weiterbildenden Studiengang integriert durchführe oder externalisiert durchführe. Zwei verschiedene Geschäftsmodelle für mich unterhalb des Gesamtkonstruktes und dann bin ich auch wieder abhängig von den Ideen der einzelnen Akteure, also, bei uns also, ob eine Professur das intern oder extern durchführt. Dafür gibt es bei uns keine festgelegte Rahmenbedingung, sondern es ist immer wieder ein neuer Aushandlungsprozess. Wer sind die externen Partner, mit denen ich zusammenarbeite? Also ich sehe darunter liegend eher kleinere Geschäftsmodelle. Und dann muss ich gucken wie wirksam sind die einzelnen Geschäftsmodelle und wie fügt sich das ein in den Gesamtkontext. Und auf einige Dinge habe ich Einfluss. Und auf viele Dinge auch nicht. Egal ob sie erfolgreich sind oder nicht. Also, das wollte ich nur für mich eingrenzend noch gesagt haben.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 222)

Ferner fehlen „Geschäftsmodellen“ Orientierungen für konkrete Geschäftstätigkeiten im Alltag von und in Weiterbildungseinrichtungen. Dies vermittelt die folgende Aussage:

„[...] Geschäftsmodelle sind lediglich Orientierungspunkte. Diese müssen aber in den organisationalen Alltag „übersetzt“ werden.“ (TN in Gruppe 5, Spalte 1, Zeile 383)

Demgemäß fehlen „Geschäftsmodellen“ für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote bspw. Orientierungen für die Verwendung von Instrumenten für die Anerkennung von Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die folgende Gesprächspassage hebt dies hervor:

„Ich würde prinzipiell Ihnen schon zu stimmen, dass für den Betrieb einer Abteilung oder eines Weiterbildungszentrums ein Geschäftsmodell in der Art, also wie Sie es auch gezeigt haben, durchaus sinnvoll ist, um Zielgruppen, um Produkte usw. zu definieren. Ich weiß nicht, ob ein Geschäftsmodell jetzt für einzelne Themen oder Herausforderungen, die wir hier besprochen haben, also Anrechnungsverfahren zum Beispiel das richtige Instrument wäre, um es zu lösen. Insofern ist die These vielleicht auch zu allgemein gefasst.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 75; vgl. auch ebd., Zeile 45-69)

7 **Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ – Fazit und Ausblick dieser Studie**

Im siebenten Kapitel geht es abschließend darum, den Ertrag der vorliegenden Studie aufzuzeigen. Im Mittelpunkt steht gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie der Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. Demzufolge möchte die vorliegende Studie aus Sicht der Befragten verstehen, welchen Beitrag die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Sicherung des Fortbestands von Weiterbildungseinrichtungen leistet (vgl. Kap. 1.1-1.2, 5.1). Demnach erfolgt die Beantwortung der einleitend genannten Forschungsfrage beispielhaft für das Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland. Die Forschungsfrage der durchgeführten Studie lautete (vgl. Kap. 1.2, 5.1):

Welchen Beitrag leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland?

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen gilt es nun, vor allem den erziehungswissenschaftlichen Ertrag dieser Studie darzulegen. Dies geschieht gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Analyse innerhalb des nächsten Abschnitts (vgl. Kap. 7.1). Im Anschluss an den Ertrag dieser Studie folgen exemplarische Perspektive auf weiterführende Untersuchungen (vgl. Kap. 7.2).

Zuvor soll jedoch ein kurzes Resümee der bisherigen Ausführungen gezogen werden. Der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie liegt in den kontroversen Thesen, dass jede Organisation ein implizit oder explizit konfiguriertes ‚Geschäftsmodell‘ umsetzt und, dass ‚Geschäftsmodelle‘ demnach darauf hinweisen, wie Organisationen ihren Fortbestand sichern oder im Zuge von Umweltveränderungen gegebenenfalls nicht mehr sichern (vgl. Kap. 1.1-1.2; vgl. hierzu auch Kap. 2.5, 5.1). Daher galt es innerhalb des ersten Kapitels dieser Dokumentation einen *erziehungswissenschaftlichen* Rahmen für die Schaffung des Beobachterwissens aufzubauen. In diesem Zusammenhang liegt das Augenmerk auf den Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräumen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland, um die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ von Menschen zu unterstützen. Allerdings ist die strategische (Neu-)Positionierung von vielen (öffentlichen) Hochschulen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig ebenso wie die (Neu-)Konfiguration der ‚Geschäftsmodelle‘ für die eigenen Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote in diesem Geschäftsfeld, u. a. aufgrund des geringen institutionellen Stellenwerts von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer ausgewählten Hochschulaufgabe (vgl. hierzu auch Kap. 3.3-3.5, 4.3-4.5).

Da sich die vorliegende Studie mit der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für das Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung von Hochschulen beschäftigt, galt es innerhalb des zweiten Kapitels dieser Arbeit zunächst ausgewählte Ansätze für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ zu erschließen. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Studie insofern geboten, als dass diese sog. ‚Geschäftsmodelle‘ keinen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff darstellen. Jedoch eröffnen selbige insbesondere für das ‚reflexive Bildungsmanagement‘ von Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Raum für die Verhandlung von pädagogischen und ökonomischen Anforderungen an die Bildungsarbeit (vgl. Kap. 2.2-2.5).

Demnach beschäftigt sich das dritte Kapitel vor allem mit der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Kap. 3.4-3.5). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die explizite Erschließung von Geschäftsfeldern und ‚Geschäftsmodellen‘ für die wissenschaftliche Weiterbildung an vielen öffentlichen Hochschulen bislang aus-

bleibt (vgl. Kap. 3.2, 3.4). Dies liegt innerhalb der vorliegenden Studie zum einen darin begründet, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an und in vielen Hochschulen einen geringen institutionellen und teilweise individuellen Stellenwert als Aufgabe von und in Hochschulen hat. Dies schließt die augenscheinlich widersprüchlichen gesetzlichen und organisationskulturelle Rahmenbedingungen mit ein, die in vielen Hochschulen dazu führen, dass die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der ‚Hochschule‘ lediglich geduldet bzw. operativ unterstützt werden. Jedoch bleibt die strategische (Neu-)Positionierung der Hochschulen oder einiger Hochschulen durch die Hochschul- und Weiterbildungspolitik sowie Hochschulleitungen aus bzw. diese wird angezeigt (vgl. Kap. 3.3, 6.4, 7.1). Zum anderen liegt die geringe Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext der vorliegenden Studie darin begründet, dass die vorhandenen, vor allem partiellen ‚Geschäftsmodellansätze‘ sowie die publizierten Anwendungserfahrungen überschaubar sind (vgl. Kap. 2.1, 2.5, 3.4).

Dementsprechend ging es im vierten Kapitel des vorliegenden Forschungsberichts vor allem darum, die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ theoretisch vorzusehen. Dies geschah in diesem Kapitel, weil eine theoretische Prämisse dieser Studie darin liegt, dass die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen auf der Grundlage von Strategien bzw. strategischen Orientierungen des (Bildungs-)Managements erfolgt, so wie sie auch der strategischen (Neu-)Positionierung zugrunde liegen (vgl. Kap. 2.2-2.3, 2.5, 3.2, 3.5, 4.4, 4.5). Demzufolge erläuterte das vierte Kapitel ebenfalls die Aufgaben eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Rahmen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 4.3, 4.4).

Gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie wurden im fünften Kapitel die verwendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden skizziert, um die möglichen Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner zu rekonstruieren (vgl. Kap. 5.3, 5.4). Bei diesen Personen handelt es sich vor allem um Geschäftsführerinnen und -führer von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen, also eine Personengruppe, die für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen agiert (vgl. Kap. 5.2, 5.5.3). Darüber hinaus werden im Rahmen der Befunde dieser Studie mögliche Orientierungen für Handlungen präsentiert (vgl. Kap. 5.3.4).

Innerhalb des sechsten Kapitels dieser Arbeit lag das Augenmerk auf den rekonstruierten Problemen und Orientierungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer (vgl. Kap. 6.1-6.3). Im Anschluss wurden diese Probleme und Orientierungen interpretativ aufgegriffen, um denkbare Gestaltungshandlungen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von Hochschulen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu illustrieren. Diese möglichen Handlungs- bzw. Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ erreichen die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen insbesondere durch die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsdienstleisterinnen (vgl. Kap. 6.4, vgl. hierzu auch Kap. 3.3, 3.5). Überdies skizzierte das sechste Kapitel gemäß der Forschungsfrage dieser Studie den möglichen und tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im vorliegenden Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Demnach ist zu bekräftigen, dass bislang nur sehr wenige Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen ein eigenes explizites ‚Geschäftsmodell‘ umsetzen (vgl. Kap. 6.5.3; vgl. hierzu auch Kap. 7.1.9).

Das Resümee der bisherigen Ausführungen zeigt gemessen am Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Analyse, dass Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen bislang zu kurz kamen. Diese Orientierungen dienen der Reproduktion von Weiterbildungseinrichtungen an und in öffentlichen Hochschulen (vgl. Kap. 1.1, 1.2). Dies greifen die beiden nachfolgenden Abschnitte dieser Arbeit abschließend auf (vgl. Kap. 7.1, 7.2).

7.1 Orientierungen für ‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen als Ertrag dieser Studie

Im Folgenden gilt es, den erziehungswissenschaftlichen *Ertrag* dieser Studie darzulegen. Dies erfolgt gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Untersuchung in drei Schritten (vgl. Kap. 1.2).

1.Schritt: Sicherung von Legitimität und Ressourcen für die Leistungserstellung

Die nachfolgenden Ausführungen umspannen zunächst die gesellschaftlichen *Leistungen* von Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von (öffentlichen) Hochschulen. Die Realisierung dieser Leistungen dient insbesondere der gesellschaftlichen sowie der eigenen Reproduktion. Für diesen Zweck sichern diese Weiterbildungseinrichtungen ihre gesellschaftliche Legitimität und Ressourcen (vgl. Kap. 7.1.1-7.1.3).

2. Schritt: Strategische Neupositionierung im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagement‘

Im Anschluss wird es innerhalb des siebenten Kapitels vor allem darum gehen, dass sich ausgewählte Hochschulen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ von Menschen strategisch neu positionieren sollten, um die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu erfüllen. Dies geschieht im Sinne der legitimen Funktionen von wissenschaftlicher Weiterbildung für die Gesellschaft sowie ebenso für die Hochschulen und für die Individuen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Kap. 7.1.4-7.1.7; vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.3, 4.3).

3. Schritt: Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ unter pädagogischen Gesichtspunkten

Darüber hinaus gilt es im Rahmen der vorliegenden Studie das Augenmerk auf die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ zu legen. Innerhalb eines ausgewählten Geschäftsfelds sollte dies sowohl für Weiterbildungseinrichtungen als auch für Weiterbildungsangebote erfolgen (vgl. Kap. 2.3, 3.2). Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ geschieht dies zunächst einmal für Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen, um den gesetzlichen Bildungsauftrag von Hochschulen im Handlungs- bzw. Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung umzusetzen. Im Hinblick auf die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen ist demnach unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten zu bekräftigen, dass für diesen Zweck pädagogische und ökonomische Anforderungen an die Bildungsarbeit in einer Balance stehen sollten (vgl. Behrmann 2006, S. 79 f. und 109 f.). Es geht folglich vor allem um die Förderung des Lernens im Erwachsenenalter sowie um die Förderung der gesellschaftlichen Reflexionsfähigkeit, weniger um die Maximierung des unternehmerischen Gewinns von Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen (vgl. ebd., S. 109 f. und 126 ff.; vgl. hierzu auch z. B. Weinberg 1999). Demzufolge umspannen die nachfolgenden Ausführungen ebenfalls mögliche strategische Orientierungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland. Dies schließt den möglichen sowie tatsächlichen Beitrag der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ mit ein (vgl. Kap. 7.1.8-7.1.10).

7.1.1 Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen für ihre gesellschaftliche Umwelt

Dieses Kapitel hebt die Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen für ihre gesellschaftliche Umwelt hervor. In diesem Zusammenhang geht es gemäß dem Erkenntnisinteresse dieser Studie darum, dass Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von (öffentlichen) Hochschulen strukturelle Kopplungen mit ausgewählten, gesellschaftlichen Funktionssystemen herausbilden. Dies geschieht nach Schäffter (2001, S. 57), damit Weiterbildungseinrichtungen Orientierungen für die Realisierung ihrer Leistungen erhalten, wie z. B. für die Bereitstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Demzufolge geht es aus einer system- und organisationstheoretischen, neo-institutionellen Perspektive um die Frage der

Integration von gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen (im Sinne von Institutionen) in die Binnenstruktur (im Sinne von Leitinstitutionen) von Hochschulen, d. h. in die Formal- und Aktivitätsstrukturen von und in Hochschulen. Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung halten (öffentliche) Hochschulen in diesem Zusammenhang u. a. eigene Weiterbildungseinrichtungen innerhalb ihrer eigenen Binnenstruktur vor (vgl. Kap. 1.1, 3.1, 7.1.3; vgl. hierzu auch Schäffter 2017, 2001; Hasse & Krücken 2013; Kücken & Rübken 2009; Wolter & Schäfer 2018; Herm et al. 2003).

Im Rahmen der vorliegenden Studie orientieren sich Hochschulen als *pädagogische Organisationen* ebenso wie deren Weiterbildungseinrichtungen an den *Institutionen* von ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen. Demzufolge vermitteln Institutionen als soziale Erwartungsstrukturen innerhalb der Umwelt dieser Organisationen einen Sinn-Horizont bzw. *Sinnkontexte und -grenzen* für die Realisierung ihrer Leistungen (vgl. Schäffter 2001, S. 48 und 57)³². Beispielsweise verwenden in diesem Zusammenhang Weiterbildungseinrichtungen (in Trägerschaft von Hochschulen) die jeweils ausgewählten, gesellschaftlichen Funktionssysteme als einen „institutionellen Rahmen, ohne den sie kaum erkannt, wiedererkannt und anerkannt werden können“ – und das sowohl für Organisationen im Kontext desgleichen als auch für Organisationen im Kontext anderer Funktionssysteme (ebd., S. 54)³³. Damit geht einher, dass Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie Hochschulen vor dem Hintergrund dieser Studie die Institutionen dieser Funktionssysteme, die einen Raum für sinnvolles individuelles und kollektives Handeln ermöglichen, mit erschaffen und verändern können (vgl. ebd., S. 44; Koch 2009, S. 117 f.; Walgenbach 2014, S. 296-299 und 334-339).

Weiterhin orientieren sich (Weiter-)Bildungseinrichtungen für die Realisierung ihrer Leistungen an den Institutionen aus anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen als an den Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems (vgl. Schäffter 2001, S. 56). Demzufolge verwenden Weiterbildungseinrichtungen im Zuge einer strukturellen Kopplung ausgewählte Institutionen ihrer gesellschaftlichen Umwelt, um für die Art und Weise ihrer Leistungserstellung „organisationsinterne Erwartungsstrukturen“ aufzubauen und zu stabilisieren (Schäffter 2001, S. 56). In diesem Zusammenhang inkorporieren Weiterbildungseinrichtungen im Zuge von strukturellen Kopplungen innerhalb eines gesellschaftlichen Funktionssystems oder mit mehreren gesellschaftlichen Funktionssystemen sog. „Leitinstitutionen“, d. h. diese Einrichtungen nehmen innerhalb ihrer Binnenstruktur institutionelle Elemente ausgewählter Umwelten auf (vgl. ebd., S. 54). Hieraus resultiert im Rahmen dieser Studie eine strukturelle Stärke von Weiterbildungseinrichtungen, die nicht zuletzt darin besteht, eine „universelle Adaptionsfähigkeit von Lernstrukturen für letztlich alle Bereiche der Gesellschaft“ vorzuhalten (ebd., S. 59)³⁴.

Insbesondere für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen orientieren sich Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer „symbiotischen“ Anlagerung“ an dem Wissenschaftssystem als einem dominanten Anlehnungssystem sowie an anderen Funktionssystemen als einem Anwendungssystem (Schäffter 2017, S. 225; vgl. hierzu auch Schäffter 2001, 2010). Für die Leistungserstellung fungieren Weiterbildungseinrichtungen daraufhin als Intermediäre (vgl. ebd. 2017, S. 235). Allerdings setzt die „symbiotische“ Anlagerung von „Weiterbildung“ an ein Funktionssystem voraus, „dass sie dem Anlagerungssystem aufgrund der Instrumentalität des Pädagogischen „äußerlich“

³² Einschränkung ist im Rahmen dieser Studie darauf hinzuweisen, „daß sich Funktionssysteme als gesellschaftlich verfestigte Sinnkontexte keiner Organisation und erst recht keinem situativen Arrangement innerhalb organisationalem Handeln eindeutig und trennscharf zuordnen lassen. [...] Umso wichtiger ist es, jeweils genauer zu bestimmen, welche Kontextuierung den Sinn-Horizont bildet und damit strukturierend und handlungsleitend wirkt“ (Schäffter 2001, S. 48).

³³ Ebenso benötigen Funktionssysteme Organisationen für die Realisierung ihrer Leistungen (vgl. Schäffter 2001, S. 44 ff.).

³⁴ Institutionen bzw. Leitinstitutionen offerieren für Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen im Rahmen dieser Studie einen „übergreifenden Sinnzusammenhang, indem sich die jeweiligen „Sozialformen des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen“ als enttäuschungsfeste Erwartungsstrukturen herauszubilden und zu stabilisieren vermögen“ (Schäffter 2001, S. 58).

bleibt und somit im Falle des Wissenschaftssystems keinerlei Zugang zu dessen *Kernkompetenzen der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens* erhält“ (ebd., S. 225). Demzufolge liegt ein wesentlicher Grund für die Randständigkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen nach Schäffter (ebd., S. 221 f. und 225 f.) darin, dass die Lehre im Feld der wissenschaftlicher Weiterbildung (bislang) noch keine wesentlichen Folgen für die Forschungspraxis hat. In diesem Zusammenhang stellt Schäffter (ebd., S. 255) fest: „Disziplinäre Forschung liegt wissenschaftlicher Weiterbildung [...] voraus und begründet damit ihr wissenschaftstheoretisches Ableitungsverhältnis im herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb“³⁵.

Jedoch wirken Institutionen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt von Weiterbildungseinrichtungen keinesfalls deterministisch auf diese und werden zu ‚Leitinstitutionen‘. Diese Einrichtungen müssen sich vielmehr zu den teilweise miteinander „konkurrierenden Umwelterwartungen [...] positionieren“ (ebd. 2001, S. 55). Demnach ist im Rahmen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen, dass Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen ihr Verhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen ebenso wie die Intensität der strukturellen Kopplungen mit und in den ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen *aktiv regulieren* können, d. h. durch die *Organisationspolitik* im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ (Hochschulen ebenso). Demzufolge bilden Weiterbildungseinrichtungen im Sinne einer ‚symbiotischen‘ Anlagerung als Intermediäre strukturelle Kopplungen mit unterschiedlichen Funktionssystemen der Gesellschaft heraus, um dementsprechende Orientierungen für die eigene Leistungserstellung zu erhalten, wie z. B. mit dem Wissenschaftssystem als einem Anlehnungssystem und mit dem Wirtschaftssystem als einem Anwendungssystem (vgl. Schäffter 2017, S. 225 f.; Schicke 2012, S. 52-57; vgl. hierzu auch Behrmann 2010, 2006; Schäffter 2001).

Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ist zu bekräftigen, dass Weiterbildungseinrichtungen verschiedene Leistungen für ihre gesellschaftliche Umwelt erbringen, indem sich diese mit ausgewählten gesellschaftlichen Funktionssystemen strukturell koppeln. Im Fokus dieser Studie steht dabei die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung für verschiedene (hochschulexterne) Zielgruppen, wie z. B. Unternehmen und Privatpersonen (vgl. Kap. 3.3.2, 6.2.1-6.2.3). Jedoch stellen sich vorab, insbesondere aufgrund der sog. ‚Randständigkeit‘ oder ‚Nischenposition‘ von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen die nachfolgenden Fragen (vgl. Kap. 3.1-3.3), wie z. B.: „[...] Wie knüpft man eigentlich an das System an? [...] Wie spielen wir sozusagen die Währung hoch, dass wir wahrgenommen werden erstmal?“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303). Demzufolge fallen die nachfolgenden Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen auf. Hinsichtlich des Ertrags dieser Studie ist zu konstatieren, dass Weiterbildungseinrichtungen diese Leistungen für ihre Umwelt erbringen, um ihren Handlungen eine Orientierung, d. h. einen Sinn zu verleihen. Im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ sollten sich Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie für die (Neu-)Konfiguration der ‚Geschäftsmodelle‘ an diesen Leistungen orientieren, wie z. B. im Rahmen der Programme und Nutzenversprechen.

Leistungen für das Wissenschaftssystem

Eine Währung für Hochschulleitungen ist z. B. die Akquise von Drittmitteln für Forschungsprojekte und die Durchführung von Forschungsprojekten. Demzufolge könnten Weiterbildungseinrichtungen für die Hochschulleitung bzw. für Hochschulen als Vertreterinnen des Wissenschaftssystems im Zuge einer strukturellen Kopplung bspw. Drittmittel des Bundes und der Länder einwerben und Forschungsprojekte im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durchführen (vgl. Kap. 6.1.2).

³⁵ Einen Lösungsansatz sieht Schäffter (2017, S. 235 ff.) im Rahmen der Diskussionen um einen Mode 2, d. h. einem Wandel des disziplinär-orientierten Wissenschaftsverständnisses zu einem aufgabenorientierten Wissenschaftsverständnis (vgl. hierzu auch Pasternack, Hechler & Henke 2018, S. 42 ff.).

Leistungen für das Wissenschaftssystem (als Beschäftigungssystem)

Ferner kann eine Leistung von Weiterbildungseinrichtungen für Hochschulen als Vertreterinnen des (Wirtschafts- und) Beschäftigungssystem darin bestehen, z. B. hochschuldidaktische Weiterbildungen für die Hochschullehrenden durchzuführen, um einen Beitrag zur Verbesserung der Lehre zu leisten (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2).

Weiterbildungseinrichtungen könnten weiterhin für Hochschulen als Vertreterinnen des (Wirtschafts- und) Beschäftigungssystems „[...] Rechtssicherheit“ schaffen, indem diese Weiterbildungsangebote für Hochschulangehörige wie z. B. für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung durchführen (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303; vgl. hierzu auch Kap. 6.1.2, 6.2.1).

Leistungen für das Wirtschaftssystem (als Beschäftigungssystem)

Darüber hinaus liegt eine Leistung von Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen der vorliegenden Studie darin, wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren und in diesem Zusammenhang z. B. Fach- und Führungskräfte zu qualifizieren oder die Personal- und Organisationsentwicklung von Unternehmen zu unterstützen (vgl. Kap. 6.2.2; TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 40).

Leistungen für das Religionssystem (hier als Bildungs- und Erziehungssystem)

Des Weiteren bilden einige Weiterbildungseinrichtungen strukturelle Kopplungen mit kirchlichen Hochschulen als Vertreterinnen des Wissenschaftssystems und als Vertreterinnen des Religionssystems (hier als Bildungs- und Erziehungssystem) heraus. Demzufolge resultieren für diese Weiterbildungseinrichtungen ferner Orientierungen aus den Leistungen für dieses gesellschaftliche Funktionssystem, gemeint sind hiermit z. B. wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu religiösen Themen (vgl. TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 250).

Ertrag dieser Studie

Hinsichtlich des Ertrags der vorliegenden Studie ist festzustellen, dass Weiterbildungseinrichtungen als Intermediäre in verschiedenen gesellschaftlichen Umwelten eingebettet sind. Eine Aufgabe im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ liegt in diesem Zusammenhang darin, die differentiellen, teilweise divergierenden Umwelterwartungen wahrzunehmen und soweit wie möglich auszutariieren. Dies geschieht zum Einen durch ein *Changieren* inkorporierter Leitinstitutionen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen. Möglich sind z. B. mehrere Schwerpunkte in Leitbildern oder verschiedene Programmbereiche für hochschulexterne und -interne Zielgruppen einer Weiterbildungseinrichtung. Hierzu trägt vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse vor allem die Organisationspolitik, d. h. die Hochschul- und Weiterbildungspolitik bei (vgl. Kap. 3.3.1, 4.3.3-4.4, 6.2.2, 7.1.5, 7.1.7; vgl. hierzu auch Schäffter 2001; Behrmann 2006).

Zum anderen geschieht dies durch die strategische (Neu-)Positionierung und durch deren Umsetzung in ‚Geschäftsmodellen‘. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie vollzieht sich die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für selbige, damit diese im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ ihre Legitimität und Ressourcen beschaffen können (vgl. Kap. 1.1, 2.5, 7.1.2).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie bleibt die Fragen offen, welche Orientierungen einzelne Weiterbildungseinrichtungen ihren Leistungen bzw. ihrer Leistungserstellung zugrunde legen. Ferner bleiben auch die konkreten Orientierungen für die Beschaffung von Legitimität und Ressourcen auf Grundlage der strategischen (Neu-)Positionierung und ‚Geschäftsmodelle‘ offen (vgl. Kap. 7.1.2).

7.1.2 Beschaffung von Legitimität und Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung

Im Fokus des Kapitels steht die Beschaffung von Legitimität und Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung. Demzufolge geht es darum, wie Weiterbildungseinrichtungen innerhalb ihrer Umwelt agieren, um sich zu reproduzieren. Die Betrachtung erfolgt aus einer organisationssoziologischen, neo-institutionellen Perspektive (vgl. z. B. Hasse & Krücken 2013, 2005, 1997), d. h. auf der Grundlage einer umweltbezogenen Analyseebene (vgl. z. B. Koch & Schemmann 2009b).

Zu Beginn dieses Forschungsberichts stellt sich gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen der vorliegenden Studie die Frage, wie Weiterbildungseinrichtungen durch Aushandlungen mit den für sie relevanten, organisationalen Bezugsgruppen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Umwelt Legitimität und Ressourcen beschaffen, um sich zu reproduzieren (vgl. Kap. 1.1-1.2; vgl. hierzu auch Koch 2009).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse agieren Weiterbildungseinrichtungen insbesondere innerhalb von Hochschulen, um zunächst einmal innerhalb der Hochschulumwelt ihre Legitimität und Ressourcen für die Bereitstellung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu erhalten. Demgemäß ist zwischen einer gesellschaftlichen Umwelt innerhalb sowie außerhalb von Hochschulen zu unterscheiden, in die Weiterbildungseinrichtungen in spezifischer Art und Weise eingebettet sind, wie z. B. in die Hochschulpolitik, Hochschulkultur, Hochschulfinanzierung, Hochschulstruktur.

Beschaffung von Legitimität innerhalb der Hochschulumwelt

Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Studie ist festzustellen, dass Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen dadurch Legitimität erhalten, indem diese im Auftrag der Hochschule d. h. der Hochschulleitung ausgewählte Hochschulaufgaben erfüllen, wie z. B.:

- ➔ Die Realisierung, d. h. die Bereitstellung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung für ausgewählte Zielgruppen in der Umwelt von Hochschulen,
- ➔ Die Realisierung von Weiterbildungsangeboten für ausgewählte Hochschulangehörige, wie z. B. für Hochschullehrende.

Ferner erhalten Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen dadurch Legitimität, indem diese die Ressourcenbeschaffung der Hochschule bzw. Hochschulangehörigen unterstützen, wie bspw.:

- ➔ Für Hochschulleitungen die Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung,
- ➔ Für Hochschullehrende die Auszahlung von Einnahmen bzw. Honoraren für neue Projekte.

In der Umwelt von Hochschulen erschließen Weiterbildungseinrichtungen dadurch Legitimität, indem diese unter Bezugnahme auf den gesellschaftlichen (Weiter-)Bildungsauftrags von Hochschulen für verschiedene Nachfrager wissenschaftliche Weiterbildungsangebote realisieren, wie z. B. für Profit- und Non-Profit-Organisationen (vgl. 6.1.2, 6.2.1, 6.2.2)

Erschließung von Ressourcen in der Hochschulumwelt

Im Rahmen der vorliegenden Studie erhalten Weiterbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang Ressourcen vor allem für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse ist zu konstatieren, dass viele Weiterbildungseinrichtungen einen Teil ihrer Ressourcen in Form von Personal- und Sachmitteln aus dem Hochschulhaushalt erhalten, wie z. B. Stellen sowie Arbeits- und Veranstaltungsräume, d. h. von der Hochschulleitung wenngleich in sehr begrenztem Umfang. Weiterhin greifen einige Weiterbildungseinrichtungen auf Hochschulstrukturen und -kulturen als Ressourcen zurück, wie z. B. auf Weiterbildungsverordnungen, die von der Hoch-

schulleitung innerhalb der Hochschule bereitgestellt werden. Das individuelle Engagement von vielen Hochschulangehörigen wie z. B. Hochschullehrenden bildet des Weiteren eine Ressource von nahezu allen Weiterbildungseinrichtungen. Überdies verwenden viele Weiterbildungseinrichtungen ihre Mittel für Personal- und Sachkosten, die sie als Ressourcen von Bezugsgruppen außerhalb der Hochschule erhalten, wie z. B. vom Staat als öffentlichem Finanzier oder von den Nachfragern (vgl. Kap. 6. 3.1).

Im Kontext der vorliegenden Analyse ist darüber hinaus bei einigen Weiterbildungseinrichtungen eine Trennung des Legitimitäts- und Ressourcenzuflusses zu erkennen. Aufgrund der vorliegenden Befunde erfolgt bei ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen die Beschaffung von Legitimität aus der Umwelt in und von Hochschulen getrennt von der Ressourcenbeschaffung. Daraufhin vollzieht sich die Beschaffung der benötigten Ressourcen am Weiterbildungsmarkt (außerhalb von Hochschulen). Demzufolge resultieren einige Risiken für den Fortbestand von Weiterbildungseinrichtungen, wie bspw.:

- ➔ Wenn Hochschulleitungen weitere Aufgaben an Weiterbildungseinrichtungen delegieren, jedoch für die Realisierung dieser Aufgaben keine zusätzlichen Ressourcen bereitstellen. Die Weiterbildungseinrichtungen müssen demzufolge die benötigten Ressourcen durch Einnahmen subventionieren,
- ➔ Wenn hochschulintern zu wenige Ressourcen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zur Verfügung stehen
- ➔ Wenn Hochschulen zu wenige öffentliche Ressourcen für die Realisierung ihrer Aufgaben erhalten,
- ➔ Wenn ferner die Kalkulation kostendeckender Weiterbildungsangebote für bestimmte Themen oder Zielgruppen schwierig ist, wie z. B. im Bereich der Pflegeberufe (vgl. Kap. 6.1, 6.2, 6.3.1).

Ertrag dieser Studie

Hinsichtlich des Ertrags der vorliegenden Studie ist zu konstatieren, dass Weiterbildungseinrichtungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem *innerhalb* und außerhalb von Hochschulen ihre Legitimität und Ressourcen beschaffen sollten, um ihren Fortbestand innerhalb von Hochschulen gegenüber Hochschulleitungen und Hochschullehrenden sowie am Weiterbildungsmarkt zu sichern. Ferner reflektiert die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ die gesellschaftliche Einbettung von Weiterbildungseinrichtung und die Art und Weise, wie diese Legitimität und Ressourcen für die Umsetzung ihres Bildungsauftrags erschließen (wollen).

7.1.3 Intensität der Kopplung von Strukturen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Folgenden steht die Intensität der Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen in öffentlichen Hochschulen im Mittelpunkt. In diesem Zusammenhang unterstützt die Kopplung die Herausbildung von Konformität mit gesellschaftlichen Erwartungen innerhalb der Umwelt, um darüber Legitimität und Ressourcen zu erhalten. Demzufolge werden die vorliegenden Ergebnisse weiterhin gemäß dem Erkenntnisinteresse und Ziel dieser Studie aus einer organisationssoziologischen, neo-institutionellen Perspektive betrachtet (vgl. Kap. 1.1-1.2, 7.1.1-7.1.2; vgl. hierzu auch Hasse & Krücken 2013; Koch 2009; Meyer & Rowan 2009; DiMaggio & Powell 2009).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie stehen Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen innerhalb des organisationalen Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fokus. Demzufolge prägen sich innerhalb von Hochschulen formale Strukturen und Aktivitäten heraus, mit denen diese für ihre Bezugsgruppen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt als Weiterbildungsanbieterinnen sichtbar sind, wie z. B. durch Ankündigungen in Leitbildern und Programmen oder durch die Einrichtung von Organisationseinheiten, wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen. In diesem Zusammenhang wird vor allem öffentlichen Hochschulen im Rahmen dieser Untersuchung unterstellt, dass diese in Kenntnis

eines gesetzlichen Bildungsauftrags im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (als einer Variante des staatlichen Zwangs oder im Zuge der Nachahmung, also zwei ausgewählten Mechanismen für eine institutionelle Isomorphie, d. h. für einen Strukturangleichungsprozess innerhalb des organisationalen Felds), institutionelle Elemente in ihre formale Struktur und Aktivitäten aufnehmen (oder eben nicht), um sich daraufhin gegenüber ihren Bezugsgruppen innerhalb der eigenen gesellschaftlichen Umwelt als Weiterbildungsanbieterinnen vorzustellen (vgl. Kap. 3-3.1; vgl. hierzu auch Wolter & Schäfer 2018; Schäfer 2012; Wolter 2007b; Herm et al. 2003; Hasse & Krücken 2013; Koch 2009).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie ist in einigen ausgewählten Hochschulen eine relativ enge und in anderen Hochschulen eine lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen zu erkennen. Demzufolge resultieren im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ vor allem aus einer losen Kopplung Chancen und Risiken für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. eine größere Entkopplung (vgl. hierzu auch Kap. 3.1, 3.3).

Enge Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen

Mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse dieser Studie ist in ausgewählten öffentlichen Hochschulen eine relativ enge Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen festzustellen. Demzufolge vollzieht sich die Realisierung, also die Bereitstellung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung durch Aktivitäten von und in Hochschulen, indem mehrere Hochschulangehörige sowie teilweise hochschulexterne Kooperationspartnerinnen und -partner insbesondere auf der Grundlage hochschulinterner Strukturen miteinander kooperieren (vgl. Kap. 3.1, 4.3-4.4; vgl. hierzu auch Behrman 2006).

Im Hinblick auf die Bereitstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagement‘ erhalten einige Gesprächspartnerinnen und -partner in diesem Zusammenhang die nachstehenden Unterstützungsleistungen von anderen Hochschulangehörigen, wie z. B.:

- ➔ Die hochschulpolitische Unterstützung der Hochschulleitung und der Hochschulgremien, die z. B. für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb von Hochschulen Sichtbarkeit schaffen (vgl. Kap. 6.4.1),
- ➔ Die strategische Unterstützung der Hochschulleitung, für z. B. für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.4.1)
- ➔ Die operative Unterstützung der Hochschulleitung, die z. B. für die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen (Geschäftsordnungen bzw.) Weiterbildungsordnungen und Regeln erlassen, um hochschulweit Verhaltens- und Verfahrensweisen zu orientieren (vgl. Kap. 6.4.1-6.4.2; vgl. hierzu auch Behrman 2006, S. 380),
- ➔ Die materielle und operative Unterstützung der Hochschulleitung, die, wenngleich sehr begrenzt, Personal- und Sachmittel für die Planung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung bereitstellen (vgl. Kap. 6.3.1, 6.2.2),
- ➔ Die administrative Unterstützung der Hochschulverwaltung, die Verwaltungsabläufe wie z. B. den Abschluss von Honorarverträgen mit Dozentinnen und Dozenten unterstützen (vgl. Kap. 6.2.3).
- ➔ Die kreative Unterstützung von ausgewählten Hochschullehrenden, die Ideen für die Planung der Weiterbildungsprogramme einbringen (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.1)

Ferner unterstützen ausgewählte Hochschullehrende die Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung an der eigenen Hochschule. Im Hinblick auf den Ertrag dieser Studie ist zu konstatieren, dass sich ausgewählte (öffentliche) Hochschulen als Anbieterinnen von wissenschaftlicher Weiterbildung strategisch positionieren. Ferner ist im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ festzustellen, dass in dem Ausmaß, indem Hochschulen und Hochschulangehörige die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in der (eigenen) Hochschule aktiv unterstützten, sich vielmehr die

Hochschulen als Anbieterinnen strategisch positionieren und weniger die Weiterbildungseinrichtungen von Hochschulen. Im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ von Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt von Hochschulen ist ein intensiveres Engagement von öffentlichen Hochschulen als Aus- und Weiterbildungsanbieterinnen wünschenswert (vgl. Kap. 3.1-3.3, 4.3).

Lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen

Demgegenüber steht jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie, dass in mehreren öffentlichen Hochschulen eine lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen festzustellen ist. Innerhalb dieser Hochschulen agieren Weiterbildungseinrichtungen weitestgehend losgelöst von der Hochschulstruktur, aufgrund der vorherrschenden Organisationspolitik und -kultur im restlichen Teil der Hochschule, um für die Bezugsgruppen innerhalb der Umwelt von Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2, 7.1.2).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie wird dies bspw. an der Haltung von einigen Hochschulleitungen deutlich, für die Angebote im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung keine „[...] Rolle“ spielen (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 254). Eine höhere Priorität für die Hochschule bzw. für die Hochschullehrenden hat in diesem Zusammenhang die Akquise von Drittmitteln für und die Durchführung von Forschungsprojekten – in den Augen der Hochschulleitungen. Im Verlauf des ‚Managen‘ entsteht demgemäß bei mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern der Eindruck, dass die Realisierung von wissenschaftlichen Weiterbildung für die Hochschulleitung und für viele Hochschullehrenden „[...] mehr oder weniger egal“ ist (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 311), so dass in vielen öffentlichen Hochschulen deutschlandweit in diesem Sinne nicht nach dem (Weiter-)Bildungsauftrag des Landeshochschulgesetzes „[...] gehandelt“ wird (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 252; vgl. hierzu auch Kap. 6.1.2, 6.2.2).

Weiterhin fehlen in einigen öffentlichen Hochschulen auf der Grundlage der vorliegenden Befunde „Geschäftsordnungen“ und „Regeln“ für deren Aktivitäten im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (Behrmann 2006, S. 380). Demgemäß sollen diese die spezifischen „Vorgehensweisen und Verhaltensweisen“ von und in Hochschulen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ orientieren (ebd.). Gemäß der Sichtweise eines Diskussionsteilnehmers trägt z. B. eine „[...] Weiterbildungsverordnung“ in einer Hochschule dazu bei, Geschäftsprozesse hochschulweit zu klären und Transparenz herzustellen (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 177). In diesem Zusammenhang unterstützt diese Verordnung weiterhin die Akquise von Dozentinnen und Dozenten für wissenschaftliche Weiterbildung in den Reihen der Hochschullehrenden, weil diese die Verwendung des Lehrdeputats regelt und dadurch ebenso die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen innerhalb der Hochschulverwaltung fördert (vgl. Kap. 6.2.2-6.2.2, 6.4.1).

Ferner werden Geschäftsordnungen und Regeln für *andere* Vorgehens- und Verhaltensweisen innerhalb ausgewählter Hochschulen auf Handlungen im (Geschäfts-)Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners „[...] übergestülpt“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 403; vgl. hierzu auch Kap. 6.1.1, 6.1.3).

Demzufolge ist mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegende Studie zu erkennen, dass die Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungseinrichtungen und deren Teams selber „[...] kreative Lösungen“ finden sollten, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu realisieren. In diesem Zusammenhang sollte ferner die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ dazu beitragen, die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung in die Aktivitätsstrukturen von Hochschulen zu bekommen (vgl. Kap. 6.4.2; 7.1.5, 7.1.7).

Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Studie ist zu konstatieren, dass aus der losen Kopplung von formalen und tatsächlichen Strukturen in öffentlichen Hochschulen zugleich Chancen und Risiken für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen resultieren.

Chancen der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen

Des Weiteren resultieren Chancen für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen aus der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen in ausgewählten Hochschulen. Die lose Kopplung fördert in diesem Zusammenhang die Weiterbildungsaktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen und von Hochschullehrenden innerhalb und außerhalb von Hochschulen. Dadurch können insbesondere Weiterbildungseinrichtungen am Bildungsmarkt weitestgehend so agieren, wie sie wollen, um dort wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu platzieren. Dies erfolgt jedoch mit Einschränkungen, denn innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen „[...] erwarte[n]“ viele Hochschulangehörige die Unterstützung der Hochschulleitung (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 426; vgl. hierzu auch Kap. 6.2.2-6.2.3). In einigen öffentlichen Hochschulen schützt überdies eine lose Kopplung von Formal- sowie Aktivitätsstrukturen die individuellen Aktivitäten von ausgewählten Hochschullehrenden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung außerhalb der eigenen Hochschulen, wie z. B. in Unternehmen.

Risiken der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen

Weiterhin resultieren aus der losen Kopplungen von Formal- und Aktivitätsstrukturen in ausgewählten Hochschulen Risiken für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen. Demzufolge vergrößert sich das Risiko für den Fortbestand von Weiterbildungseinrichtungen aufgrund einer geringen hochschulinternen Legitimität: so besteht aufgrund von widersprüchlichen Umwelterwartungen das Risiko, dass die Hochschulleitung die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen als „[...] überflüssig“ für die Hochschule ansieht und weiterhin duldet oder vollständig entkoppelt. Ein weiteres Risiko der losen Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen in einigen Hochschulen besteht darin, dass für die Weiterbildungseinrichtungen innerhalb sowie für die Nachfrager außerhalb der Hochschule nicht erkennbar ist, wer tatsächlich für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zuständig ist (vgl. Kap. 6.1.3, 6.2.3).

Ertrag dieser Studie

Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Studie ist zu konstatieren, dass ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ einen Beitrag zur engeren Kopplung der Formal- und Aktivitätsstrukturen von Hochschulen leistet bzw. (weiterhin) leisten sollte. Dies geschieht im Wesentlichen, indem die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen und in diesem Zusammenhang die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ aufeinander bezogen ist (vgl. Kap. 3.3, 4.3-4.4.; vgl. hierzu auch Behrmann 2006). Demgemäß sollte die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem *in* Hochschulen im Sinne eines „[...] Miteinander[s]“ geschehen (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 222; vgl. hierzu auch DGWF 2015).

Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Untersuchung liegt überdies eine Erklärung für die lose Kopplung von Formal- und Aktivitätsstrukturen in ausgewählten (öffentlichen) Hochschulen vor. Gemäß einer organisationssoziologischen, neo-institutionellen Perspektive liegt eine Ursache darin, dass sich zwar alle Hochschulen (u. a.) im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren *sollen* (aufgrund von gesetzlichen Vorgaben), die meisten öffentlichen Hochschulen, insbesondere Universitäten jedoch ihre gesellschaftliche Legitimation und demzufolge ihre Ressourcen vor allem über die Durchführung von Forschungsprojekten erzielen (vgl. Kap. 3.3, 6.1.2, 6.2.2; vgl. hierzu auch Hasse & Krücken 2013; Schäffter 2017).

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass der staatliche Zwang als ein Mechanismus für Strukturangleichungsprozesse innerhalb des organisationalen Felds ‚Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen‘ intensiviert werden sollten, indem z. B. die Vorgaben der Hochschulgesetze der Länder konkretisiert werden und die öffentlich bereitgestellten Ressourcen für deren Realisierung erhöht werden (vgl. Kap. 6.1.1-6.1.3, 6.2.2, 6.3.1). Ferner sind staatliche Kontroll- und Sanktionsmechanismen im Kontext des New Public Managements bzw. ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ hilfreich (vgl. hierzu auch Kap. 3.3.2). Einschränkend ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich Arbeits- und Lernprozesse von und in Hochschulen als (lose gekoppelte) Bildungseinrichtungen oder auch als Expertenorganisationen nicht direkt steuern oder vollumfänglich regulieren lassen (vgl. Kap. 3.1-3.3, 4.3-4.5; Behrmann 2006; vgl. hierzu auch Zimmer 2014; Hanft 2000; Escher 2004).

Im Rahmen der vorliegenden Studie bleibt die Frage offen, inwieweit die Zunahme des staatlichen Zwangs durch entsprechende Kontroll- und Sanktionsmechanismen als einem Mechanismus für die Angleichung von Strukturen bzw. für eine institutionelle Isomorphie innerhalb des organisationalen Feldes die Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen unterstützt (vgl. hierzu auch Koch 2009; Hasse & Krücken 2013; Walgenbach 2014; Meyer & Rowan 2009; DiMaggio & Powell 2009).

Innerhalb der vorliegenden Untersuchung bleibt ferner die Frage offen, ob ein stärkeres institutionelles Engagement von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die Engagements von Hochschullehrenden an anderer Stelle einschränkt.

7.1.4 ‚Reflexives Bildungsmanagement‘ als pädagogisches Ausgleichshandeln

Im Hinblick auf die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in (öffentlichen) Hochschulen stehen im Folgenden die Leistungen eines ‚reflexives Bildungsmanagements‘ als ein professionelles pädagogisches Ausgleichshandeln im Fokus.

Im Rahmen dieser Studie beschreibt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ eine erziehungswissenschaftliche Managementtheorie für ein professionelles pädagogisches Handeln in pädagogischen Organisationen. Das Augenmerk liegt auf einem ‚reflexivem Bildungsmanagement‘ von und in Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In diesem Zusammenhang ist zwischen einem ‚reflexiven Hochschul- und Weiterbildungsmanagements‘ aufgrund der Aufbau- sowie Ablauforganisation von und in Hochschulen zu unterscheiden (vgl. Behrmann 2006, S. 126 ff.; Kap. 4.3-4.5).

Demgemäß beschreibt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ ein vernunftbasiertes, rational und ethisch begründetes Managements von und in pädagogischen Organisationen, damit z. B. Hochschulen Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung realisieren. Demzufolge sollen Hochschulen eine Reproduktions-, Innovations- und Reflexionsfunktion gegenüber der Gesellschaft und eine Förderfunktion gegenüber den Individuen innerhalb einer Gesellschaft erfüllen.

Im Hinblick auf ein ineinandergreifen der Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Hochschulen vermittelt dieses zunächst, in Form eines professionellem Ausgleichshandeln, unterschiedliche Ansprüchen an die Bildungsarbeit, um Hochschulen innerhalb ihrer Umwelt, wie z. B. im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch (neu) zu positionieren (vgl. Kap. 4.3-4.5)

Hinsichtlich des Ertrags dieser Studie ist festzustellen, dass ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ im Sinne eines professionellen Ausgleichshandeln innerhalb und außerhalb von Hochschulen zwischen unterschiedlichen Interessen vermittelt, um wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren. Gemäß der Auffassung eines Gesprächspartners ist die Bereitstellung von wissenschaftlicher Weiterbildung vor allem

innerhalb von öffentlichen Hochschulen „[...] ein sehr großer kommunikativer Auftrag“, der als „[...] Lobbyarbeit“ anzusehen ist (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 331).

Innerhalb von Hochschulen vermittelt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ zwischen den Interessen der Hochschulangehörigen, damit die Hochschulangehörigen im Auftrag der Hochschule wissenschaftliche Weiterbildungsangebote bereitstellen und durchführen, wie z. B. zwischen den Interessen der Hochschulleitung, der Hochschulverwaltung und Hochschullehrenden. Unter Bezugnahme auf den gesetzlichen Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung konkretisieren die Vertreterinnen und Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen idealerweise mit Unterstützung der Hochschulleitung und Hochschullehrenden den spezifischen (Weiter-)Bildungsauftrag einer Hochschule. Demzufolge werden z. B. hochschulpolitische, -rechtliche und -didaktische Fragen für die strategische (Neu-)Positionierung geklärt. In diesem Zusammenhang erläutern die Vertreterinnen und Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen, welcher „[...] Profit“ für die Hochschule und darüber hinaus für die einzelnen Fakultäten bzw. Fachbereiche und Hochschulangehörigen resultiert (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 331). Eine „[...] Währung“ für Hochschulleitungen ist demgemäß bspw. die Akquise von Drittmitteln für Forschungsprojekte (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 303). Für Institute und Hochschullehrende sind z. B. zusätzliche „[...] Gelder“ ein Argument für ein Engagement im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (ebd., Zeile 307). Darüber hinaus gibt es an und in einigen Hochschulen auch Hochschulleitungen und Hochschullehrende, die sich nicht so sehr für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung interessieren. Die Vertreterinnen und Vertreter der Weiterbildungseinrichtungen könnten diese Hochschulangehörigen möglicherweise auf der Grundlage eines „[...] Einrichtungs- und Binnenmarketing[s]“ überzeugen (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 392). Weiterhin sollte der Staat als weiterer Akteur im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen durch strategische und finanzielle Anreize fördern und auf diese Art und Weise die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen unterstützen (vgl. Kap. 3.3, 6.1, 6.2., 6.3.1).

Außerhalb von Hochschulen vermittelt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ die Interessen der hochschulinternen Nachfragerinnen und Nachfrager mit den Interessen der hochschulexternen Nachfragerinnen und Nachfragern sowie Kooperationspartnerinnen und -partnern am Bildungsmarkt. In diesem Zusammenhang vergewissern sich z. B. die Personalverantwortlichen in Unternehmen bei den Vertreterinnen und Vertretern von Weiterbildungseinrichtungen, ob die Hochschullehrenden ihre Fach- und Führungskräfte weiterbilden können (vgl. Kap. 6.2.1-6.2.2, 6.3.2; TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 40). Ferner engagieren sich viele Leiterinnen und Leiter ebenso wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen in Verbänden, um politische Lobbyarbeit zu betreiben, wie z. B. in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (vgl. Kap. 6.1.3).

Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Studie ist zu konstatieren, dass ein ‚reflexives Bildungsmanagements‘ im Sinne eines professionellen Ausgleichshandelns die o. g. Ansprüche bzw. Interessen von hochschulinternen und -externen Zielgruppen für die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (und für deren Realisierung) vermitteln sollte (vgl. Kap. 3.3.2, 6.4; vgl. hierzu auch Seitter 2017).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie bleibt offen, welchen spezifischen Bildungsauftrag Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung haben (vgl. Kap. 3.2, 7.2).

7.1.5 ‚Optimierungspotentiale‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

Im Fokus der folgenden Ausführungen steht der Beitrag eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ für die Erfüllung der Funktionen von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Nach Behrmann (2006, S. 126 ff.) besteht *die* Aufgabe von pädagogischen Organisationen in der auf Dauer gestellten Bereitstellung von organisierten Lernangeboten. Dieser Aufgabe trägt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ von und in Bildungseinrichtungen Rechnung, indem Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager Handlungen von und in diesen Einrichtungen Orientierungen geben. In diesem Zusammenhang sollen pädagogische Organisationen die nachfolgenden Funktionen erfüllen:

- ➔ Gegenüber der Gesellschaft gewährleisten Bildungseinrichtungen auf der Grundlage ihrer strategischen Positionierung eine dauerhafte gesellschaftliche Reproduktions-, Innovations- und Reflexionsfunktion im Zuge des sozioökonomischen Wandels (vgl. ebd.),
- ➔ Gegenüber den Individuen innerhalb der Gesellschaft fördern Bildungseinrichtungen die persönliche Selbstentfaltung, Anpassung und Emanzipation durch individuelle Lernangebote (vgl. ebd.).

Diesen Funktionen von pädagogischen Organisationen trägt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ Rechnung, indem Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager rationale und ethische Argumente für die strategische (Neu-)Positionierung von pädagogischen Organisationen verwenden, um daraufhin den spezifischen Bildungsauftrag einer Bildungseinrichtung umzusetzen (vgl. ebd., S. 79 f. und 126 ff.). Im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ ist die Realisierung der o. g. Funktionen nicht mehr möglich, wenn die ökonomisch-rationalen und ethischen Argumente aus der Balance geraten sind (vgl. ebd., S. 94 ff. und 425).

Mit Blick auf die vorliegenden Befunde ist zu konstatieren, dass ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ dazu beiträgt, dass die Handlungen von und in Weiterbildungseinrichtungen wissenschaftliche Weiterbildung realisieren. Demzufolge tragen Weiterbildungseinrichtungen einen Beitrag zur Förderung des Lernens Erwachsener ebenso wie zur Reproduktion, Innovation und Reflexion der Gesellschaft, wenngleich der konkrete Funktion von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen der Studie verborgen bleibt. In diesem Zusammenhang vermittelt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ als ein professionelles Ausgleichshandeln differente Interessen von hochschulinternen und -externen Nachfragern bzw. Anspruchs- und Bezugsgruppen, um (öffentliche) Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch (neu) zu positionieren (vgl. Kap. 6.4.1-6.4.2, 7.1.1-7.1.3). Jedoch ist – hinsichtlich des Ertrags der vorliegenden Studie – festzustellen, dass sich diese *pädagogischen Funktionen* im Feld mit *Einschränkungen und Reibungsverlusten* realisieren (vgl. Kap. 6.4.2, 6.5.1). Demzufolge zeigen sich „[...] Optimierungspotentiale“ in ausgewählten, vor allem impliziten ‚Geschäftsmodellen‘ von Weiterbildungseinrichtungen (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 204; vgl. hierzu auch Kap. 6.5.2, 7.1.7).

Im Kontext der vorliegenden Studie erfüllen Weiterbildungseinrichtungen ihre Funktionen gegenüber den Weiterbildungsinteressierten und gegenüber der Gesellschaft durch verschiedenartige, wissenschaftliche und hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote. In diesem Zusammenhang leisten zwei verschiedene „*Ausprägungen eines reflexiven Bildungsmanagements*“ im Zuge eines professionellen Ausgleichshandelns einen Beitrag für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen (Behrmann 2006, S. 126; vgl. hierzu Kap. 6.4.1, 7.1.6). Damit gehen jedoch Einschränkungen und Reibungsverluste einher, die als Folge der strategischen Positionierung im Zuge des Ausgleichshandelns resultieren und im Verlauf der Umsetzung (von ‚Geschäftsmodellen‘) sichtbar werden (vgl. hierzu auch Kap. 6.5.2, 6.5.4). Demzufolge benötigen Weiterbildungseinrichtungen für

die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung eine weitaus intensivere, strategische wie auch materielle Unterstützung von der Hochschulleitung sowie vom Staat/Ministerium (vgl. Kap. 6.4.2).

Einschränkungen im Hinblick auf Zielgruppen und Ressourcen

Im Hinblick auf die Befunde der vorliegenden Studie zeigen sich Einschränkungen für die Funktionen von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie z. B. hinsichtlich der Zielgruppen von wissenschaftlicher Weiterbildung.

Die Bereitstellung von kostendeckenden Angeboten ist bspw. für bestimmte Zielgruppen schwierig, wie z. B. im Bereich der Pflegeberufe oder der sozialen Arbeit, u. a. aufgrund der geringen öffentlich bereitgestellten Ressourcen im Zusammenhang mit einer tendenziell zunehmenden, eigenfinanzierten Gewinnung von Ressourcen. Jedoch sind diese Weiterbildungsangebote vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Bildungsauftrags von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ebenso wünschenswert wie lukrative Angebote.

Demgemäß bestehen Einschränkungen für die Weiterbildungsteilnahme darin, dass insbesondere Weiterbildungsangebote am Bildungsmarkt erscheinen, die Einnahmen offerieren. In Folge dessen besteht ein Risiko darin, dass bildungspolitisch wünschenswerte Weiterbildungsangebote aufgrund der zunehmenden Marktabhängigkeit von Weiterbildungseinrichtungen nicht realisiert werden. Wissenschaftliche Weiterbildung kann bspw. zur Verständigung von Menschen in West- und Ostdeutschland oder zur Integration von ‚Geflüchteten‘ beitragen, so dass die öffentliche Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen demzufolge gerechtfertigt ist (vgl. TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 51 f.; vgl. hierzu auch Kap. 6.1.3, 6.3.1).

Eine weitere Einschränkungen für die Funktionen von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ergibt sich durch die sehr begrenzten Personal- und Sachmittel. Innerhalb von vielen Weiterbildungseinrichtungen fehlen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Planung der Programme. In Folge dessen werden die Ideen von engagierten Professorinnen und Professoren nicht aufgegriffen. Weiterhin fehlen vielen Weiterbildungseinrichtungen geeignete Dozentinnen und Dozenten sowie Räume für die Durchführung von wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltungen. Des Weiteren fehlt Personal für die Verstetigung von Projekten (vgl. Kap. 6.3.1).

Darüber hinaus ist an einigen Hochschulen die Integration von E- und Blended Learning-Angeboten in die Weiterbildungsprogramme schwierig, weil sich die Dozentinnen und Dozenten nicht von den Mehrwerten überzeugen lassen. Damit gehen weitere Einschränkungen für die Realisierung der o. g. Funktionen von pädagogischen Organisationen einher, wie z. B. für die gesellschaftliche Innovation und individuelle Förderung (vgl. Kap. 6.2.2).

Reibungsverluste im Betriebsablauf von Hochschulen

Darüber hinaus treten im Verlauf der Bereitstellung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in ausgewählten, öffentlichen Hochschulen mehrere Reibungsverluste auf. Dementsprechend handelt es sich hierbei um einen vermeidbaren Ressourcenverbrauch, die aufgrund von Störungen innerhalb des Betriebsablaufs von Hochschulen anfallen. Diese sind im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Hochschulen behebbar (vgl. Kap. 6.4.2).

In einigen Hochschulen entstehen Reibungsverluste im Verlauf der Programmplanung dadurch, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen den Hochschullehrenden innerhalb der eigenen Hochschule erklären müssen, welchen spezifischen ‚Auftrag‘ die Hochschule im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung überhaupt hat (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.2).

In diesem Zusammenhang treten ferner Reibungsverluste im Vollzug der Programmplanung auf sowie in der Folge für die mögliche Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen, wenn die hochschul-internen Zuständigkeitsbereiche nicht geklärt sind bzw. die Ansprechpartnerinnen und -partner nicht erreichbar sind (vgl. Kap. 6.2.3),

Überdies zeigen sich Reibungsverluste im Verlauf der Bereitstellung wissenschaftlicher Weiterbildung, wenn sich Hochschullehrende aufgrund der vorhandenen Arbeitsbelastung nicht für ein Engagement im Weiterbildungsbereich überzeugen lassen (vgl. Kap. 6.2.2).

Für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb von Hochschulen sind darüber hinaus widersprüchliche Orientierungen hinderlich. Einige Weiterbildungsangebote kommen z. B. auf der Grundlage der Regelungen der Honorarordnung der Hochschule nicht zustande. Infolge dessen entwickeln ausgewählte Weiterbildungseinrichtungen teilweise ohne Unterstützung der Hochschulverwaltung eine eigene Honorarordnung (vgl. TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 178; vgl. hierzu auch Kap. 6.2.3).

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie ist demzufolge zu unterstreichen, dass sehr viele Weiterbildungseinrichtungen die aktive Unterstützung der Hochschulleitung sowie der Ministerien benötigen, um den (Weiter-)Bildungsauftrag der Hochschule zu realisieren (vgl. Kap. 6.4, 7.1.5-7.1.7). In diesem Zusammenhang fallen die nachfolgenden, ausgewählten Aspekte auf:

Unterstützung der Weiterbildungsaktivitäten durch die Ministerien

Nach mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern sollten weitaus mehr öffentliche Ressourcen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus ist eine Konkretisierung des gesetzlichen Bildungsauftrags von Hochschulen für diesem Feld, förderlich für dessen Realisierung. Demzufolge sollten die Landeshochschulgesetze novelliert werden, damit der institutionelle ‚Rückenwind‘ für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung weht – unabhängig von den individuellen Prioritäten innerhalb von einzelnen Hochschulen (vgl. Kap. 3.3, 6.1, 6.2.3, 6.3.1). Ferner sollten die zuständigen Ministerien eine Variante der Kontextsteuerung verwenden, die auf Koordination und auf Differenzierung setzt, um den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Lernprozesse von Erwachsenen innerhalb dieser Veranstaltungen zu fördern (vgl. Kap. 3.3.2; vgl. hierzu auch Schrader 2008; Feld & Franz 2016; Wolter 2005; Faulstich 2005).

Unterstützungen für Weiterbildungsaktivitäten durch die Hochschulleitungen

Gemäß den Sichtweisen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern benötigen die Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungseinrichtungen aktive Unterstützungsleistungen der Hochschulleitung und Hochschulgremien. Demgemäß bestehen „[...] Optimierungspotential[e]“ vor allem hinsichtlich der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen und deren ‚Geschäftsmodellen‘ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 204; vgl. hierzu auch Kap. 6.4.2).

In diesem Zusammenhang ist eine gemeinsame Strategie mit der Hochschulleitung vor allem für die Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen hilfreich. Diese sollte sich aus der strategischen Positionierung der Hochschule ergeben. Die Hochschulleitung sollte ferner die Umsetzung der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen unterstützen, indem diese vorrangig die Ressourcengewinnung für die Programmplanung und -realisierung fördern. Dies geschieht in einigen Weiterbildungseinrichtungen bereits direkt durch die Bereitstellung von Personal- und Sachmitteln sowie indirekt durch die Aushandlung von Geschäftsordnungen und Arbeitsverträgen, die Orientierungen für Verhaltens- und Verfahrensweisen in diesem (Geschäfts-)Feld enthalten (vgl. Kap. 3.3, 4.3.3, 6.2.3, 6.4.1)

Ertrag dieser Studie

Im Hinblick auf den Ertrag dieser Studie ist festzustellen, dass Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen auf aktive Unterstützungsleistungen der Hochschulleitungen und des Staates angewiesen sind, um ihre o. g. Funktionen zu erfüllen. Insbesondere (öffentliche) Hochschulen sollten aufgrund ihres Alleinstellungsmerkmal einen breiten Beitrag im Rahmen des ‚lebenslangen Lernens‘ leisten, indem diese auf der Grundlage ihrer gesellschaftlichen Einbettung, forschungsbasierte wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung realisieren (vgl. Kap. 3.2-3.3). In diesem Zusammenhang ist ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ auf die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen ebenso wie auf deren Weiterbildungseinrichtungen bezogen (vgl. Kap. 4.4, 6.2.2, 6.4.3). Hinsichtlich der vorliegenden Befunde stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ demgemäß strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen bereit, um wissenschaftliche Weiterbildung zu realisieren. Im Kontext der vorliegenden Studie bilden diese Orientierungen zugleich einen Teil des Bezugsrahmens für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und deren Angebote. Weitere Orientierungen sollten in diesem Zusammenhang ‚Geschäftsprozessmodelle‘ geben (vgl. Kap. 2.2-2.3, 3.4, 6.5.3). Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Studie ist ferner zu konstatieren, dass sich die offerierten Leistungen von Weiterbildungseinrichtungen, also deren Weiterbildungsangebote sowie die Art und Weise ihrer Realisierung im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ in den Konfigurationen der ‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen widerspiegelt (vgl. Kap. 7.1.1-7.1.3, 7.1.8-7.1.10; vgl. hierzu auch Kap. 2.2-2.5, 3.4-3.5, 4.4-4.5).

Im Rahmen dieser Studie bleibt die Frage offen, welche spezifische gesellschaftliche und individuelle Funktion bspw. öffentliche Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung übernehmen wollen bzw. sollten.

7.1.6 Varianten eines strategischen Bildungsmanagements

Im Folgenden stehen zwei verschiedene Ausprägungen eines strategischen Bildungsmanagements im Fokus. Im Hinblick auf ein ineinandergreifen der Elemente eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ wird deutlich, dass ein strategisches Bildungsmanagement von und in Weiterbildungseinrichtungen vor allem innerhalb von Hochschulen im Kontext der Duldung (und zeitweisen Infragestellung) oder Förderung agiert (vgl. Kap. 3, 6.4).

Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Studie agieren Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen entweder im Kontext der Duldung und der möglicherweise zeitweiligen Infragestellung oder im Kontext der Förderung ihrer Aktivitäten durch die Hochschulleitung. Demzufolge resultieren zwei Varianten für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb ihrer Umwelt an und in Hochschulen (vgl. Kap. 3, 6.4). Ein strategisches Bildungsmanagement kommt demnach im Rahmen dieser Studie in zwei „Ausprägungen“ zum Ausdruck (Behrmann 2006, S. 126).

- Variante 1: Strategisches Positionieren ohne aktive Unterstützung der Hochschulleitung, wie z. B. gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners im Kontext der Duldung (und zeitweisen Infragestellung) durch die Hochschulleitung: „[...] Unter dem Radar und so gut wie möglich“ (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 310),
- Variante 2: Strategisches Positionieren mit aktiver Unterstützung der Hochschulleitung, wie z. B. gemäß der Auffassung einer Gesprächspartnerin im Kontext der Förderung durch die Hochschulleitung: „[...] Die Präsidentin [unterstützt] da wo sie kann“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 257).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung fallen im Schatten eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zunächst mehrere Probleme auf einer bildungspolitischen Gestaltungsebene

auf, wie z. B. die geringen staatlich bereitgestellten Ressourcen für die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung oder ein diffuser Bildungsauftrag von Hochschulen in diesem Feld. Demzufolge werden Schwierigkeiten und Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von und in Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar. Spürbar wird dies vor allem für die Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von und in Weiterbildungseinrichtungen auf einer organisationalen und soziopädagogischen Gestaltungsebene eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Weiterhin treten demzufolge Störungen des Betriebsablaufs von und in einigen Hochschulen auf. Des Weiteren erzeugen vor allem gesetzliche und technologische Veränderungen im Umfeld von Hochschulen zumindest Irritationen im Verlauf des Betriebsablaufs von und in ausgewählten Hochschulen. Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es z. B. an und in einigen öffentlichen Hochschulen schwierig, mit den Kolleginnen und Kollegen in der Hochschulverwaltung zusammenzuarbeiten oder die eigenen Hochschullehrenden für ein Engagement als Dozentin oder als Dozent zu motivieren, weil die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung „[...] nicht automatisch fest verankert ist in den Strukturen der Hochschule und auch [nicht] in den Köpfen“ der Hochschulangehörigen (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 404). Überdies ist z. B. die betriebswirtschaftliche Kalkulation von kostendeckenden Weiterbildungsangeboten für ausgewählte Themen schwierig, wie u. a. aufgrund der begrenzten Zahlungsbereitschaft der Zielgruppe sowie in diesem Zusammenhang aufgrund der zunehmenden, eigenfinanzierten Bereitstellung und profitorientierten Gewinnung von Ressourcen. Diese Weiterbildungsangebote sind jedoch unter Bezugnahme auf den gesetzlichen bzw. gesellschaftlichen Bildungsauftrag von öffentlichen Hochschulen wünschenswert (vgl. Kap. 6.1, 6.2.2, 6.3.1, 6.4).

Weiterbildungseinrichtungen agieren im Kontext der Duldung

In diesem Zusammenhang kommt in einigen Hochschulen erschwerend hinzu, dass die Weiterbildungseinrichtungen ohne aktive Unterstützung der Hochschulleitung agieren, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu realisieren. Demzufolge entstehen Chancen für die Aktivitäten von und in diesen Weiterbildungseinrichtungen, es folgen aber auch Grenzen und Risiken für deren Aktivitäten.

Im Sinne einer Chance eröffnen sich auch ohne Unterstützung der Hochschulleitung Handlungs- und Gestaltungsspielräume für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen eines strategischen Bildungsmanagements, wie z. B. für die Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung, so lange die Weiterbildungseinrichtungen am Bildungsmarkt außerhalb der Hochschule erfolgreich agieren und die Hochschulleitung deren Aktivitäten zumindest duldet (vgl. Kap. 6.1, 6.2, 6.4.1).

Jedoch treten ohne Unterstützungsleistungen der Hochschulleitung im Rahmen dieser Studie vermehrt Grenzen und Risiken für die Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen auf. So besteht demzufolge eine Begrenzung der Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen bspw. innerhalb von Hochschulen darin, Sichtbarkeit zu erzeugen und Hochschullehrende für ein Engagement im Weiterbildungsbereich zu motivieren (vgl. Kap. 6.2.2, 6.3.2, 6.4.1). In ausgewählten Hochschulen werden die Aktivitäten der Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Weiterbildungseinrichtungen überdies durch die Organisationspolitik und -kultur begrenzt. Demgemäß bringt die Organisationspolitik in einigen Hochschulen eine Organisationskultur und -struktur hervor, die für die Aktivitäten der Hochschulangehörigen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an dieser Hochschule nicht förderlich und teilweise sogar hinderlich ist (vgl. Kap. 6.4.2).

In diesem Zusammenhang problematisieren viele Gesprächspartnerinnen und -partner, dass der Hochschulleitung die Weiterbildungsaktivitäten (in) der Hochschule „[...] egal“ sind (TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 311). Dieser Kontext der Duldung kann sich ferner im Zuge eines Leitungswechsels in den Kontext der zeitweiligen Infragestellung wandeln (vgl. hierzu auch Kap. 6.1.2-6.1.3, 6.2.2-6.2.3, 6.4.1).

Weiterbildungseinrichtungen agieren im Kontext der Infragestellung

Überdies folgen Risiken für den Fortbestand von Weiterbildungseinrichtungen, wenn die neue Hochschulleitung deren Aktivitäten in Frage stellt und daraufhin sogar für „[...] überflüssig“ erklärt (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442; vgl. hierzu auch Kap. 6.1.3, 6.2.2-6.2.3, 6.4.1). In diesen Hochschulkontexten kann neben der Einstellung der Weiterbildungsaktivitäten auch die Neu- oder Ausgründung der Weiterbildungseinrichtung folgen (vgl. Kap. 6.1., 6.2, 6.4.1; vgl. hierzu auch Kap. 3.1-3.3).

Weiterbildungseinrichtungen agieren im Kontext der Förderung

Im Sinne eine Kontrastfolie hierzu agieren einige Weiterbildungseinrichtungen mit Unterstützung der Hochschulleitung an und in Hochschulen, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote am Markt bereitzustellen. So gesehen befördern manche Hochschulleitungen die Zusammenarbeit innerhalb von Hochschulen, indem diese z. B. Weiterbildungsstrategien und Weiterbildungsverordnungen beschließen. In der Folge unterstützten die neu geschaffenen Strukturen und Kulturen die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als eine Aufgabe von und in Hochschulen (vgl. Kap. 6.4).

Strategische Positionierung ohne aktive Unterstützung der Hochschulleitung (Variante 1)

Gemäß dieser Variante sollten die Bildungsmanagerinnen und -manager und ihr Team selber „[...] kreative Lösungen“ für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen finden (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 178). In diesem Zusammenhang fehlt für die Bewältigung von vielen Schwierigkeiten die aktive Unterstützung der Hochschulleitung (und des zuständigen Ministeriums), wie z. B. die hochschulpolitische oder materielle Unterstützung. Für und bei der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen am Bildungsmarkt ist demgemäß zu berücksichtigen, dass deren Aktivitäten innerhalb der Hochschulumwelt von ausgewählten Hochschulangehörigen nur geduldet und möglicherweise sogar in Frage gestellt werden (vgl. Kap. 6.4.1). Die folgenden Aspekte zeigen Beispiele für die strategische (Neu-)Positionierung ohne Unterstützung der Hochschulleitung:

- ➔ Für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen ist teilweise eine nachfrage- und angebotsorientierte Programmbildung sowie eine defensive und offensive Programmplanung hilfreich. Demgemäß bieten sich z. B. wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für hochschulexterne Zielgruppen sowie innerbetriebliche bzw. hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für hochschulinterne Zielgruppen an (vgl. Kap. 6.2.2),
- ➔ In diesem Zusammenhang sollten die Leiterinnen und Leiter ebenso wie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen den gesetzlichen Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung konkretisieren. Demgemäß fördert ein einrichtungs- und angebotsbezogenes Bildungsmarketing die Akquise von passenden, hochschulexternen sowie -internen Zielgruppen, wie z. B. Dozentinnen und Dozenten oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Kap. 6.1.2, 6.2.1-6.2.3, 6.3.2),
- ➔ Zur strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen trägt des Weiteren die Entwicklung einer Honorarordnung bei. Eine eigene Honorarordnung gibt Orientierungen für die Vergütung von Dozentinnen und Dozenten, wenn die Honorarordnungen der Hochschule für die Vergütung von Lehraufträgen und Gastvorträgen zu niedrige Honorarsätze vorsehen (vgl. Kap. 6.2.2, 6.2.3)
- ➔ Ferner leisten didaktische Weiterbildungsangebote für die eigenen Dozentinnen und Dozenten einen Beitrag zur strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.3.2).

Im Rahmen der vorliegenden Studie kritisieren viele Gesprächspartnerinnen und -partner diesen Handlungskontext innerhalb von Hochschulen. Mehrere Hochschulangehörige wünschen sich demgemäß die aktive Unterstützung der Hochschulleitung (vgl. Kap. 6.1.2, 6.1.3, 6.2.2, 6.2.3, 6.4.1). Um in Folge dessen diesem Handlungskontext entgegenzuwirken sowie entsprechenden -situationen vorzubeugen,

sollte ein strategisches Bildungsmanagements die ‚Währungen‘ von anderen Hochschulangehörigen bedienen, wie z. B. Hochschulleitungen und -lehrenden:

- ➔ In diesem Zusammenhang sind Promotionen und Drittmittel für Forschungsprojekte eine Währung von Hochschulleitungen und -lehrenden (vgl. Kap. 6.2.2, 6.4.1),
- ➔ Überdies sollten Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Umwelt innerhalb und außerhalb von Hochschulen nach Kooperationspartnerinnen und -partnern Ausschau halten und „[...] Verträge“ für Kooperationen abschließen, die gemäß der Sichtweise eines Gesprächspartners dabei helfen, dass „[...] Zelt am Boden [zu] halten“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 207).

Strategische Positionierung mit aktiver Unterstützung der Hochschulleitung (Variante 2)

Für diese Variante eines strategischen Bildungsmanagements sollten die Leiterinnen und Leiter von Weiterbildungseinrichtungen ihre strategischen Orientierungen mit der Hochschulleitung abstimmen und die Weiterbildungseinrichtungen auf der Grundlage von gemeinsamen Orientierungen strategisch (neu-)positionieren. Demzufolge fördert die Hochschulleitung gemäß dieser Variante die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen mit unterschiedlichen Leistungen, wie z. B. materiell, indem diese Ressourcen der Hochschule bereitstellt oder politisch, indem diese die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen gestaltet (vgl. Kap. 6.4.1, 6.4.2). Die nachfolgenden Aspekte geben Beispiele für gemeinsame, strategische Orientierungen:

- ➔ Hochschulleitungen und -gremien vermögen den Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen Sichtbarkeit zu verleihen (vgl. Kap. 6.2.2, 6.2.3, 6.4.1).
- ➔ Ferner befördern Weiterbildungsstrategien als Strategien von Hochschulen Orientierungen für die Programmgestaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 4.3.2, 6.2.2, 6.4.),
- ➔ Überdies geben in diesem Zusammenhang Weiterbildungsverordnungen als Geschäftsordnungen von Hochschulen hochschulweite Orientierungen für die Wettbewerbs-, Programm- und Strukturgestaltung von und in Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 4.3.2, 6.2.3, 6.4.2)

Jedoch ergeben sich dennoch Schwierigkeiten für die strategische (Neu-)Positionierung von mehreren Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. hinsichtlich der Ressourcengenerierung für die Planung und Realisierung des Weiterbildungsprogramms (vgl. Kap. 6.4.1).

Ertrag der vorliegenden Studie

Hinsichtlich des Ertrags der vorliegenden Studie ist zu bekräftigen, dass diese beiden Varianten eines strategischen Bildungsmanagements zur strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen beitragen, wenngleich in unterschiedlicher Akzentuierung. Während im Zuge der ersten Variante die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Fokus steht, unterstützt die zweite Variante die strategische Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In der Schnittmenge liegen demzufolge die Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen, die auf Grundlage der strategischen Positionierung zur Realisierung, d. h. zur Bereitstellung und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung beitragen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie werden im Zuge der ersten Variante eines strategischen Bildungsmanagements vor allem die *Weiterbildungseinrichtungen* als pädagogische Organisationen sichtbar. Gemäß der zweiten Variante eines strategischen Bildungsmanagements treten stattdessen (*öffentliche*) *Hochschulen* als pädagogische Organisationen in Erscheinung. In diesem Zusammenhang unterstützt vor allem die Organisationspolitik und -kultur dieser Hochschulen die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung. Hochschulen agieren daraufhin als pädagogische Organisation im Sinne einer kooperativen Akteurin im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 3.1, 6.4).

Ferner ist im Rahmen dieser Studie festzustellen, dass die strategische Positionierung von mehreren Weiterbildungseinrichtungen u. a. dazu führt, dass die finanziellen Handlungsspielräume knapp sind. Viele Weiterbildungseinrichtungen müssen zuerst einmal mit der Durchführung von Weiterbildungsangeboten Geld verdienen, um Angebote aufgrund der geringen finanziellen Unterstützung des Staates und der Hochschulleitung zu planen und durchzuführen. Demzufolge besteht ein Risiko für ethisch wünschenswerte, jedoch nicht lukrative Weiterbildungsangebote – hierauf muss diese Studie im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in pädagogischen Organisationen hinweisen.

Offen bleibt im Rahmen der vorliegenden Studie, inwieweit der Staat als Akteur im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die strategische (Neu-)Positionierung von Hochschulen als Arbeiterinnen unterstützt. Weiterbildungseinrichtungen bzw. Hochschulen unterstützt. In Kontext der vorliegenden Studie bleibt die Frage offen, inwieweit staatliche Akteure wie z.B. Ministerien die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen unterstützen.

Ferner ist darauf hinzuweisen, dass die rekonstruierten Schwierigkeiten der Gesprächspartnerinnen und -partner vor allem auf einer bildungspolitischen Gestaltungsebene eines strategischen Bildungsmanagements liegen. Demzufolge zeigen sich Auswirkungen in ausgewählten Problemen von Weiterbildungseinrichtungen auf einer organisationalen und soziopädagogischen Gestaltungsebene. So bleibt offen, welche Herausforderungen andere Personen bzw. Personengruppen im Feld benennen, wie z. B. Dozentinnen und Dozenten oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer, da es sich bei den Gesprächspartnerinnen und -partnern dieser Studie vor allem um Leiterinnen und Leiter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Weiterbildungseinrichtungen öffentlicher Hochschulen handelt (vgl. Kap. 3.1, 5.2).

7.1.7 ‚Reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen

Im Folgenden liegt das Augenmerk auf der strategischen Neupositionierung von Hochschulen als Bildungsanbieterinnen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies geschieht im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ durch die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen, d. h. die Umsetzung der „[...] Optimierungspotentiale“ steht im Fokus (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 204). Demgemäß liegt der Fokus in dieser Analyse auf den Veränderungsimpulsen und Entwicklungsthemen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von ausgewählten, öffentlichen Hochschulen mit dem Entwicklungsziel, diese als Bildungseinrichtungen – im Kontext des ‚lebenslangen Lernens‘ – innerhalb des Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch neu zu positionieren (vgl. Kap. 6.4.2, 3.1-3.3).

Hinsichtlich der Ergebnisse dieser Studie ist festzuhalten, dass in mehreren öffentlichen Hochschulen Veränderungsimpulse zu erkennen sind. Auf Grundlage der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen weisen diese Veränderungsimpulse (im Zuge der Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘) auf potentielle Entwicklungsthemen für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen hin. Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Analyse resultieren die Veränderungsimpulse vor allem aus rechtlichen Veränderungen innerhalb der gesellschaftlichen Umwelt von Hochschulen sowie aus Störungen des Betriebsablaufs von und in Hochschulen. Gemäß der Wahrnehmung eines Gesprächspartners lassen sich die vorliegenden „[...] Reibereien“ innerhalb von öffentlichen Hochschulen nur mit der aktiven Unterstützung der Hochschulleitung und der zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder auflösen (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 279), weil innerhalb von vielen Hochschulen in diesem Zusammenhang ein „[...] Kultur- und Strukturwandel“ notwendig ist (ebd., Spalte 1, Zeile 13). Demzufolge fehlt für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in ausgewählten, öffentlichen Hochschulen eine unterstützende Organisationspolitik und -kultur, die im Kontext eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements vor allem Strukturen schafft, um die Zusammenarbeit der Hochschulangehörigen zu fördern. In diesem Zusammenhang kann die ‚reflexive Entwicklung‘

von *Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung* die strategische Neupositionierung der Weiterbildungseinrichtungen an und vor allem *in* Hochschulen unterstützen (vgl. Kap. 6.4.2; vgl. hierzu auch Kap. 3.3.2).

Dies geschieht im Rahmen der vorliegenden Studie durch die Veränderung bestehender Handlungstheorien sowie durch die Herausbildung neuer Handlungstheorien im Zuge des (individuellen und) organisationalen Lernens von und in Hochschulen, d. h. eines pragmatisch erschließenden Lernens bzw. reflexiv umdeutenden Lernens. Im Zuge dieser Veränderungsprozesse werden die Normen und Ziele und Normen vorhandener Handlungstheorien hinterfragt und verändert – bzw. für die Hervorbringung neuer Handlungstheorien insbesondere das „Selbst- und Weltverständnis“ von ausgewählten Hochschulen (Behrmann 2006, S. 414; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.3).

In diesem Zusammenhang ist mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie festzustellen, dass auf der Grundlage einer weiterbildungsunterstützenden Hochschulpolitik und -kultur insbesondere die Verwendung von Geschäftsordnungen, Strategien, Programmen und Regeln hilfreich ist, um weiterhin innerhalb von Hochschulen strategische Orientierungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung bereitzustellen (vgl. Kap. 6.4; vgl. hierzu auch Kap. 4.3.3; Behrmann 2006).

Im Rahmen der vorliegenden Studie entscheidet jedoch vor allem die Hochschulleitung über die Aufnahme oder Nicht-Aufnahme von Veränderungsimpulsen und Entwicklungsthemen im Zuge eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements. Insofern muss für die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen – vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie – als Weiterbildungsanbieterinnen eine organisationspolitische Willensentscheidung der Hochschulleitung über die zukünftige Entwicklung und strategische (Neu-)Positionierung der Hochschule vorliegen (vgl. Kap. 4.3.2-4.4). Jedoch liegt ein Entwicklungsrisiko für Weiterbildungseinrichtungen in diesem Zusammenhang darin, dass diese aufgrund von anderen Prioritäten der Hochschulleitungen ‚hinten runter fallen‘ (vgl. TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 264; vgl. hierzu auch Kap. 3.3). Demzufolge ist für die ‚reflexive Entwicklung‘ von (öffentlichen) Hochschulen ebenso die ordnungspolitische Unterstützung des Staates erforderlich. Demgemäß sollten die zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder den Hochschulleitungen strategische Anreize für die strategische Neupositionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unterbreiten (vgl. Kap. 3.3.2, 6.4).

Ertrag dieser Studie

Hinsichtlich des Ertrags der vorliegenden Studie ist zu konstatieren, dass die ‚reflexive Entwicklung‘ von ausgewählten Hochschulen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ notwendig ist, um diese Hochschulen als Anbieterinnen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategisch neu zu positionieren. In diesem Zusammenhang werden durch die ‚reflexive Entwicklung‘ vor allem neue, strategische Orientierungen innerhalb von Hochschulen bereitgestellt, um die Zusammenarbeit der Hochschulangehörigen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu fördern. Im Zuge des Sensibilisieren der Hochschulangehörigen für die Aktivitäten von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es weiterhin darum, den Hochschulangehörigen strategische Orientierungen für die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu geben. Damit geht die Behebung bzw. Vermeidung von Störungen innerhalb des Betriebsablaufs einher. Demgemäß sollte es das Ziel der ‚reflexiven Entwicklung‘ von einigen öffentlichen Hochschulen sein, sich als Weiterbildungsanbieterinnen strategisch neu zu positionieren. Daraufhin sollte die Umsetzung des Bildungsauftrags eine gesellschaftliche und individuelle Funktion erfüllen, wie z. B. die Förderung des Lernens von Erwachsenen (vgl. Kap. 3.1, 4.3, 6.4.1, 7.1.6). Ferner sollte der Staat bzw. die zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder als Akteure im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung die strategische Neupositionierung von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen ideell und materiell unterstützen (vgl. Kap. 3.3.2, 6.4). Hilfreich ist in diesem Zusammenhang z. B. ein ‚politischer Korridor‘

und die finanzielle Förderung von Angeboten für ausgewählte Themen und Zielgruppen, weil innerhalb von vielen (öffentlichen) Hochschulen nicht entsprechend der gesetzlichen Hochschulaufgabe im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung „[...] gehandelt“ wird (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 252; vgl. hierzu auch Kap. 3.3.2). In diesem Zusammenhang ist jedoch einschränkend zu berücksichtigen, dass sich Hochschulen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ nicht direkt steuern bzw. vollumfänglich regulieren lassen (vgl. Kap. 3.1, 4.5). Weiterhin bleibt im Rahmen der vorliegenden Studie die Frage offen, inwieweit sich der Staat als Akteur in diesem Feld begreift.

7.1.8 Positionierungen für und gegen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘

Gemäß den Ergebnissen der vorliegenden Studie liegen hinsichtlich der (expliziten) Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ innerhalb des Felds unterschiedliche Positionierungen vor. Vor dem Hintergrund eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Weiterbildungseinrichtungen an öffentlichen Hochschulen ist deren Konfiguration und Umsetzung im Berufsalltag von Bildungsmanagerinnen und -managern erklärungsbedürftig. Viele Gesprächspartnerinnen und -partner finden ihre Assoziationen zum Geschäftsmodellbegriff u. a. auf Grundlage der Erläuterungen des Moderators bspw. als „[...] zu allgemein“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 465) oder als „[...] zu schwammig“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 92) sowie auch als „[...] zu diffus“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 480; vgl. hierzu auch Kap. 2.4-2.5, 5.3.2-5.3.3). Demzufolge enthalten sich diese Gesprächspartnerinnen und -partner zum Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen der vorliegenden Analyse.

Gemäß dem vorliegenden Erkenntnisinteresse und den Zielen stehen im Folgenden die rekonstruierten Positionierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner hinsichtlich der (expliziten) Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungsangebote im Zentrum. Mehrere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer diskutieren deren Verwendung im Kontext des Felds, wie z. B. als implizite, mentale Geschäftsmodelle oder als explizite, (neu-)konfigurierte und visualisierte Geschäftsmodelle. Demnach konzentriert sich der von diesen Personen wahrgenommene Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ rund um die vereinfachte Abbildung der vorhandenen oder geplanten Geschäftstätigkeit von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 2.3-2.5, 6.5.3).

Im Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Analyse positionieren sich die Gesprächspartnerinnen und -partner innerhalb des Felds in vier Gruppen mit unterschiedlichen, zugespitzten Haltungen. Demzufolge positionieren sich diese Personengruppen im Hinblick auf die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ wie folgt:

1. Die erste Gruppe umfasst Gesprächspartnerinnen und -partner, die sich bei diesem Thema enthalten,
2. Die zweite Gruppe umschließt Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die eine skeptisch-distanzierte Haltung hinsichtlich der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ ausdrücken,
3. Die dritte Gruppe fasst Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Diskussion zusammen, die eine ambivalente Haltung einnehmen,
4. Die vierte Gruppe umfasst ferner Gesprächspartnerinnen und -partner, die die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ innerhalb des vorliegenden Felds unterstützen. In diesem Zusammenhang ist in Relation zur Verwendungsintensität eine interessierte, eine erwartungs- und hoffnungsvolle sowie eine euphorisch-begeisterte Subgruppe zu erkennen.

Das Augenmerk der nachfolgenden Ausführungen liegt auf den Unterschieden dieser vier Gruppen. In diesem Zusammenhang steht die jeweilige Nutzungsintensität von ‚Geschäftsmodellen‘ im Mittelpunkt.

1. Im Feld positioniert sich eine große Personengruppe, die ihre Assoziationen hinsichtlich der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und -angebote diffus finden und sich demzufolge innerhalb einer Diskussion zum Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ enthalten. Insofern ist für diese Gruppe zu konstatieren:
 - ➔ Diese Personen finden den möglichen Beitrag von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ diffus.
 - ➔ Diese Personengruppe verwendet keine expliziten ‚Geschäftsmodelle‘ im Berufsalltag.
 - ➔ Die Personen dieser Gruppe zeigen ein Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.).
 - ➔ Diese Personen folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.
 - ➔ Die Handlungen der Weiterbildungseinrichtungen folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.

2. Weiterhin positioniert sich im Feld eine kleine Personengruppe, die sich im Rahmen einer Diskussion zum Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in öffentlichen Hochschulen ausdrücklich distanzieren und kein ‚Geschäftsmodell‘ für ihre Einrichtung oder Angebote wollen. Der ‚Geschäftsmodellbegriff‘ ist gemäß der Haltung dieser Gruppe ein „[...] ökonomisch] besetzter Begriff“ und daher negativ konnotiert (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 527). Diese Belegung steht gemäß der Auffassung dieser Personen im Konflikt mit dem Bildungsauftrag von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. z. B. ebd.). Demzufolge ist für diese Gruppe festzuhalten:
 - ➔ Diese Personengruppe verwendet kein explizites ‚Geschäftsmodell‘ im Berufsalltag.
 - ➔ Die Personen dieser Gruppe zeigen ein anderes, d. h. ein skeptisches Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.).
 - ➔ Diese Personengruppe sieht die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ kritisch.
 - ➔ Diese Personen sehen in diesem Zusammenhang keinen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘.
 - ➔ Diese Personen interessiert die Umsetzung des öffentlichen Bildungsauftrags von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ohne ökonomischen Kalkülen zu folgen.
 - ➔ Diese Personen folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.
 - ➔ Die Handlungen der Weiterbildungseinrichtungen folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.

3. Im Feld ist darüber hinaus eine weitere kleine Personengruppe zu erkennen, die den Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen an öffentlichen Hochschulen ambivalent sieht. In dieser Gruppe bestehen durchaus Schnittmengen mit den Haltungen der Gruppe 2 und 4, d. h. mit den Gruppen, die die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ skeptisch oder interessiert betrachten. In diesem Zusammenhang sieht eine Gesprächspartnerin die aktuelle Konfiguration des impliziten ‚Geschäftsmodells‘ eher als Zwang der Umstände und bemerkt keine Wahlmöglichkeiten für verschiedene explizite ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘. Demgegenüber sieht ein anderer Gesprächspartner zwar diese Wahlmöglichkeiten innerhalb des Konfigurationsprozesses, jedoch ergeben sich durch die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ neue Probleme, wie z. B. konträre Orientierungen durch andere ‚Geschäftsmodelle‘ einer Hochschule bzw. Weiterbildungseinrichtung. Demgemäß ist für diese Personengruppe zu konstatieren:
 - ➔ Diese Personengruppe stellt sich die Verwendung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ vor.
 - ➔ Im Anschluss an die vorliegende Studie sind weitere Untersuchungen mit Unterstützung der Personen dieser Gruppe vielversprechend, um die Relevanz von impliziten und expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für Handlungen von und in Weiterbildungseinrichtungen zu analysieren.
 - ➔ Die Personen dieser Gruppe folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.
 - ➔ Die Handlungen der Weiterbildungseinrichtungen folgen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.

- ➔ Diese Gruppe zeigt ein ähnliches d. h. ein moderates Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.).
 - ➔ Diese Personengruppe sieht den möglichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘, aber auch deren Grenzen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Überdies benennen einige Personen in diesem Zusammenhang neue Aufgaben im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Eine Aufgabe besteht z. B. in der Harmonisierung von mehreren teilweise miteinander konkurrierenden ‚Geschäftsmodellen‘.
4. Ferner zeigt sich im Feld eine zweite größere Personengruppe, die sich für die Verwendung also für die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ interessiert. In dieser Gruppe erläutern die Gesprächspartnerinnen und -partner den möglichen und tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung des Bildungsauftrags von Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese Gruppe lässt sich in Relation zur Intensität der Verwendung in drei Subgruppen ausdifferenzieren:
- 4.1. Ein großer Teil dieser Gruppe findet sich in einer Subgruppe wieder. Die Personen dieser Subgruppe interessieren sich für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ und erzählen in diesem Zusammenhang den möglichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘. Jedoch ist bei diesem Beitrag einschränkend zu berücksichtigen, dass die Personen in dieser Gruppe keine eigenen Erfahrungen mit der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ als Referenz erläutern. Demzufolge ist für diese Subgruppe zu konstatieren:
- ➔ Diese Personengruppe interessiert sich für die Verwendung expliziter ‚Geschäftsmodelle‘.
 - ➔ Im Berufsalltag folgen die Personen dieser Gruppe ihren impliziten ‚Geschäftsmodellen‘ und einige Personen folgen ihren sozial geteilten impliziten ‚Geschäftsmodellen‘.
 - ➔ Überdies folgen die Weiterbildungseinrichtungen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.
 - ➔ Von Interesse für diese Gruppe sind (Fall-)Studien hinsichtlich der Art und Weise der Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘.
 - ➔ Diese Gruppe interessiert sich für die Konfiguration einrichtungsspezifischer, expliziter ‚Geschäftsmodelle‘. Einige Personen dieser Gruppe wollen dies zukünftig tun.
 - ➔ Innerhalb dieser Subgruppe ist ein ähnliches d. h. ein moderates Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik zu erkennen (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.).
 - ➔ Diese Personengruppe interessiert sich für die Verwendung expliziter ‚Geschäftsmodelle‘. Bereits die hochschulinterne Diskussion rund um die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ wird als ein Beitrag für die Verbesserung der strategischen Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen erachtet.
- 4.2. Demzufolge findet sich im Feld ein kleiner Teil zu einer Gruppe zusammen, die ihre eigenen Erfahrungen mit der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ reflektieren und demzufolge teilweise den tatsächlichen oder den möglichen d. h. den erhofften Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ auf der Grundlage ihres Erfahrungswissens erläutern. Jedoch wird nicht ersichtlich, welchen Ansatz die Gesprächspartnerinnen und -partner für die Konfiguration des ‚Geschäftsmodells‘ verwenden. Demnach ist für diese Personengruppe festzustellen:
- ➔ Diese Personengruppe setzt Hoffnungen in die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘.
 - ➔ Zurzeit folgen einige Weiterbildungseinrichtungen einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘.
 - ➔ Ferner folgen einige Weiterbildungseinrichtungen einem Prototypen für ein explizites ‚Geschäftsmodell‘. In diesen Weiterbildungseinrichtungen werden Entwürfe für die Konfiguration expliziter ‚Geschäftsmodelle‘ diskutiert und ausprobiert.

- ➔ Diese Gruppe zeigt ein ähnliches d. h. ein moderates oder sogar ein befürwortendes Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.). Diese Personengruppe sieht den möglichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ und einen Teil des tatsächlichen Beitrags im Zuge ihrer (Neu-)Konfiguration im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Hochschulen.

4.3. Weiterhin befindet sich im Feld eine kleine Personengruppe, die den tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ erläutern. Demzufolge setzen diese Personen das ‚Geschäftsmodell‘ der Weiterbildungseinrichtung im Berufsalltag um und erläutern ihre Anwendungserfahrungen. In diesem Zusammenhang wird teilweise (nicht) ersichtlich, welchen ‚Geschäftsmodellansatz‘ diese Personen für die (Neu-)Konfiguration verwenden. Insofern ist für diese Subgruppe zu vermerken:

- ➔ Diese Personen erzählen euphorisch von der Verwendung expliziter ‚Geschäftsmodelle‘.
- ➔ Zurzeit folgen diese Personen einem expliziten ‚Geschäftsmodell‘.
- ➔ Zurzeit folgen diese Weiterbildungseinrichtungen einem expliziten ‚Geschäftsmodell‘.
- ➔ Nur sehr wenige öffentliche Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen folgen einem expliziten ‚Geschäftsmodell‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.
- ➔ Innerhalb dieser Subgruppe besteht ein ähnliches d. h. ein moderates oder sogar ein befürwortendes Problembewusstsein für das Verhältnis von Ökonomie und Pädagogik (vgl. Behrmann 2006, S. 57 ff. und 73 ff.). Diese Personen sehen den tatsächlichen Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘: Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ verbessert die Umsetzung des Bildungsauftrags von Hochschulen/Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Ertrag dieser Studie

Hinsichtlich des Ertrags dieser Studie ist festzustellen, dass nur sehr wenige öffentliche Hochschulen in Deutschland ein ‚Geschäftsmodell‘ für die Aktivitäten ihrer Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung verwenden. In diesen Hochschulen liegt ein Problembewusstsein für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ vor und ein tatsächlich wahrgenommener Beitrag im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. Des Weiteren sind mehrere Bildungsmanagerinnen und -manager zurzeit dabei, ein ‚Geschäftsmodell‘ für die Aktivitäten einer Weiterbildungseinrichtung zu konfigurieren. Diesen öffentlichen Hochschulen stehen viele öffentliche Hochschulen gegenüber, die kein ‚Geschäftsmodell‘ für die Aktivitäten ihrer eigenen Einrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung verwenden. Einige Bildungsmanagerinnen und -manager der Weiterbildungseinrichtungen dieser Hochschulen interessieren sich jedoch für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘. Viele Bildungsmanagerinnen und -manager zeigen jedoch kein Interesse für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘, um die strategische (Neu-)Positionierung zu realisieren und folglich den Bildungsauftrag im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung umzusetzen (vgl. Kap. 3.3-3.5, 6.4-6.5).

Im Rahmen der vorliegenden Studie ist einschränkend zu berücksichtigen, dass in allen Erhebungen aufgrund des gewählten Feldzugangs dieser Studie vor allem Bildungsmanagerinnen und -manager aus öffentlichen Hochschulen zu Wort kamen. In diesem Zusammenhang schätzen möglicherweise Bildungsmanagerinnen und -manager privater Hochschulen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ anders ein. Wahrscheinlich liegen bspw. an und in privaten Hochschulen konkrete Vorstellungen für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für wissenschaftliche Aus- und Weiterbildungsangebote vor. Offen bleibt innerhalb dieser Studie, welche Form ‚Geschäftsmodelle‘ für Weiterbildungsangebote und Weiterbildungsangebote im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen haben. Demzufolge ist die Untersuchung von ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘ für die Entwicklung einer ‚Geschäftsmodelltypologie‘ für mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner wünschenswert.

7.1.9 Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘

Dieses Kapitel erläutert den Beitrag von (expliziten) ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen in Deutschland.

Im Folgenden steht der rekonstruierte, mögliche und tatsächliche Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ im Zusammenhang mit den jeweiligen Positionierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner (vgl. Kap. 6.4, 7.1.8). Die Betrachtung des Beitrags geschieht gemäß der Forschungsfrage dieser Studie im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘. In diesem Zusammenhang erfolgt die Verwendung, d. h. die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘, um den Bildungsauftrag einer Weiterbildungseinrichtung umzusetzen und um deren Fortbestand zu sichern (vgl. Kap. 1.1-1.2).

Im Hinblick auf den Ertrag dieser Analyse ist zu konstatieren, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und für deren Angebote zur Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung beiträgt. Daher fungiert die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ als zusätzliche *Gestaltungs- und Reflexionsebene* im Kontext eines ‚reflexiven (Hochschul- und Weiter-)Bildungsmanagements‘ – einer Modifizierung der Managementtheorie für ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ (vgl. Kap. 1.1-1.3, 4.1, 4.4, 5.1).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung erfüllt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ zwei Aufgaben. Im Sinne des ineinandergreifens der ‚Elemente eines reflexiven Bildungsmanagements‘ befinden sich hierunter (vgl. Kap. 4.3-4.4):

1. Die Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die strategische Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in Hochschulen im Rahmen eines strategischen Bildungsmanagements auf der Grundlage der gegenwärtigen Konfiguration der Organisationen, und
2. Die Bereitstellung von strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen für die strategische Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen im Zuge der ‚reflexiven Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen im Rahmen eines entwicklungsorientierten Bildungsmanagements auf der Grundlage der zukünftigen Konfiguration der Organisation.

Demgemäß stellt ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung strategische Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierungen von Hochschulen und für die (Neu-)Konfigurationen von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen bereit. Damit geht die Stiftung von Sinn für Handlungen von und in Weiterbildungseinrichtungen einher (vgl. Kap. 4.3). Demzufolge steht die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Mittelpunkt dieser Studie, weil sich die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ dafür eignet, um die strategischen Orientierungen auf Grundlage der strategischen (Neu-)Positionierung einer Weiterbildungseinrichtung für Handlungen von und in Weiterbildungseinrichtungen zu vermitteln. Dadurch verringern ‚Geschäftsmodelle‘ weiterhin Komplexität und präzisieren Ursachen- und Wirkungszusammenhänge, wenngleich in diesem Zusammenhang konkrete Orientierungen für individuelle Handlungsspielräume fehlen (vgl. Kap. 6.5). Im Folgenden wird der mögliche und tatsächliche Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ überblicksartig dargestellt. Dies erfolgt gemäß dem Erkenntnisinteresse und den Zielen (vgl. Kap. 1.1-1.2).

Möglicher Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘

Welchen Beitrag leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen? In diesem Zusammenhang schätzen mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner, dass ‚Geschäftsmodelle‘ *möglicherweise* einen Beitrag zur Verbesserung des institutionellen und individuellen Stellenwerts von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen leisten könnten, wie z. B.:

- ➔ Die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unterstützt die Betriebsführung von Weiterbildungseinrichtungen, indem z. B. die Zielgruppen oder die Finanzierung präzisiert wird,
- ➔ Hochschulintern vermitteln ‚Geschäftsmodelle‘ an verschiedene Personen bzw. Personengruppen Orientierungen über die Art und Weise der Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, wie z. B. an Hochschullehrende,
- ➔ ‚Geschäftsmodelle‘ vermitteln Sicherheit für Handlungen,
- ➔ Die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ stellt die Kompetenzen der Hochschule heraus,
- ➔ Die Diskussion rund um die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ erhöht die Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung an und in Hochschulen,
- ➔ Die Reflexion der gewählten Konfiguration unterstützt die Selbstvergewisserung (vgl. Kap. 6.5.3).

Tatsächlicher Beitrag im Verlauf der Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Darüber hinaus ist ein *tatsächlicher* Beitrag im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ festzustellen. Ein Teil des tatsächlichen Beitrags von ‚Geschäftsmodellen‘ tritt bereits während der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ innerhalb der Hochschule auf. Hierunter befindet sich z. B.:

- ➔ Die Vorarbeiten für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unterstützt die Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung, d. h. den Auf- und Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen,
- ➔ Die Vorarbeiten für die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ erhöht die Sichtbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb von Hochschulen,
- ➔ Die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unterstützt die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung, d. h. den Auf- und Ausbau von Weiterbildungseinrichtungen in Hochschulen,
- ➔ Die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ erhöht die Erkennbarkeit von Weiterbildungseinrichtungen innerhalb der Hochschule,
- ➔ Die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ unterstützt die Betriebsführung von Weiterbildungseinrichtungen, indem z. B. die Zielgruppe oder die Finanzierung präzisiert wird (vgl. Kap. 6.5.3).

Tatsächlicher Beitrag im Verlauf der Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘

Ferner kommt ein Teil des tatsächlichen Beitrags von ‚Geschäftsmodellen‘ im Verlauf der Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ zum Ausdruck. Dies geschieht ebenfalls in den Weiterbildungseinrichtungen und in den Hochschulen. Insofern ist weiterhin zu konstatieren, dass z. B.

- ➔ Die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ vermittelt Orientierungen für die Betriebsführung von und in Weiterbildungseinrichtungen, indem z. B. die Bereitstellung von Angeboten und die Generierung von Einnahmen im Fokus steht, d. h. die Programmrealisierung,
- ➔ ‚Geschäftsmodelle‘ fördern – als sozial konstruierte ‚Bilder‘ – den Informationsaustausch innerhalb des Teams von Weiterbildungseinrichtungen sowie die Absprache mit der Hochschulleitung (!),
- ➔ Die (Neu-)Konfiguration und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ unterstützt die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen, indem diese in vereinfachter Art und Weise die Funktionsweise einer Weiterbildungseinrichtung visualisieren und demzufolge Stärken und Schwächen aufzeigen (vgl. Kap. 6.5.3).

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls auf die *Grenzen des Beitrags* hinzuweisen. Innerhalb des Konfigurationsprozesses sind die Gestaltungsspielräume vor allem durch rechtliche Rahmenbedingungen und Vorgaben der Hochschulleitung begrenzt. Innerhalb von Hochschulen sollten verschiedene ‚Geschäftsmodelle‘ miteinander kompatibel sein, um eine *Entkopplung* zu vermeiden (vgl. Kap. 6.5.4).

Ertrag dieser Studie

Hinsichtlich des Ertrags dieser Studie ist festzustellen, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ hilfreich ist, um ausgewählte Herausforderungen

von Weiterbildungseinrichtungen zu bewältigen (vgl. Behrmann 2006, S. 42 ff.). In diesem Zusammenhang beschreiben ‚Geschäftsmodelle‘ als perspektivenabhängige Modelle u. a. aus der Perspektive von Bildungsmanagerinnen und -managern die grundlegende Funktionsweise einer ausgewählten Weiterbildungseinrichtung in vereinfachter Art und Weise. Visualisiert wird demzufolge ein gegenwärtiges oder zukünftiges ‚Geschäftsmodell‘. Hierfür umfassen die Verknüpfungen der Elemente im Rahmen der vorliegenden Studie vier Dimensionen, hierunter befindet sich: (1.) *die Strategie und Entwicklung*, (2.) *die Leistungserstellung*, (3.) *die Finanzierung* und (4.) *die Organisationsstruktur und -kultur* einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Kap. 2.4.5). Demzufolge sind ‚Geschäftsmodelle‘ ein ausgewähltes Werkzeug für die Betriebsführung. Die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ erfüllt demgemäß zwei Funktionen. Diese erschließen eine *Gestaltungs- und Reflexionsebene* für *pädagogische Handlungen* (vgl. Tab. 14):

Wird die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ als *Gestaltungsebene* betrachtet, dann eröffnet die Konfiguration von Geschäftsmodellen eine Ebene für die gemeinsame Entwicklung, d. h. vor allem für das Diskutieren und Ausprobieren von ‚Geschäftsmodellprototypen‘ im Team (vgl. Kap. 2.4.5, 6.5.3). In diesem Zusammenhang sollte die Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ mit dem Ziel verbunden sein, auf Grundlage der strategischen Positionierung die Geschäftstätigkeiten bzw. Aktivitäten von und in Weiterbildungseinrichtungen in vereinfachter Art und Weise darzustellen. Daraufhin erfolgt die Umsetzung des Prototypen bzw. des ‚Geschäftsmodells‘ durch die Ein- und Durchführung von Geschäftstätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen. Demzufolge werden im Zuge der Konfigurationsphasen von ‚Geschäftsmodellen‘ grundlegende Entscheidungen über die Art und Weise der geplanten Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen getroffen (vgl. Kap. 2.4-2.5, 6.5.3).

Als *Reflexionsebene* unterstützt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ die Selbstvergewisserung. Demgemäß beantworten ‚Geschäftsmodelle‘ die Frage, wie eine Weiterbildungseinrichtung ihren Bildungsauftrag realisiert. Demgemäß kann die Reflexion zur Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ beitragen und im Zuge dessen ebenso zur strategischen Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen. Dementsprechend sollte die Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ geschehen, um die Funktionen von Weiterbildungseinrichtungen gegenüber den Individuen und der Gesellschaft zu erfüllen (vgl. Kap. 4.3-4.4, 6.5.3). Jedoch ist einschränkend zu berücksichtigen, dass die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Realisierung des Bildungsauftrags von ausgewählten Weiterbildungseinrichtungen hinderlich ist. Gemäß dieser Sichtweise sollten öffentliche Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung ohne wirtschaftliche Interessen betreiben (vgl. Kap. 6.5.1, 7.1.8). Darüber hinaus lösen ‚Geschäftsmodelle‘ zwar ausgewählte Schwierigkeiten einer Weiterbildungseinrichtung, diese erschaffen dadurch jedoch auch neue Herausforderungen und Aufgaben, wie z. B. die Harmonisierung verschiedener ‚Geschäftsmodelle‘ einer Weiterbildungseinrichtung bzw. Hochschule (vgl. Kap. 6.5.4).

Tab. 14: Funktionen von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Geschäftsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung an und von Hochschulen (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Behrmann 2006; Wirtz 2013; Veit & Steiniger 2012; Veit et al. 2014).

Auf einer Gestaltungsebene vermitteln ‚Geschäftsmodelle‘ strategische Orientierungen für Handlungen						
Strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen an und in (öffentlichen) Hochschulen	→ ←	‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen (und Weiterbildungsangebote)	→ ←	‚Geschäftsprozessmodelle‘	→ ←	Geschäftsprozesse, die Geschäftstätigkeiten von und in Weiterbildungseinrichtungen beinhalten
Auf einer Reflexionsebene hinterfragen ‚Geschäftsmodelle‘ strategische Orientierungen für Handlungen						

Offen bleiben im Rahmen der vorliegenden Analyse die Implikationen von ‚Geschäftsmodellen‘ für konkrete Geschäftsprozesse und Geschäftstätigkeiten bzw. Handlungen innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen. Auf Grundlage dieser Analyse bleiben ferner die erforderlichen Geschäftstätigen für die Einführung und Umsetzung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Berufsalltag unterbelichtet ebenso wie der Beitrag von ‚Geschäftsprozessmodellen‘ für die Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Kap. 6.5.3, 6.5.4; vgl. hierzu auch Kap. 2.2-2.3).

7.1.10 Strategische Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘

Im Folgenden stehen ausgewählte Gestaltungs- und Reflexionsfragen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Mittelpunkt. Demzufolge erfolgt die Betrachtung der möglichen ‚Geschäftsmodellkonfiguration‘ für Weiterbildungseinrichtungen im Zuge eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘, wie z. B. im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen in Deutschland (vgl. Kap 6.5.3; vgl. hierzu auch Kap. 1.2, 2.2-2.3, 3.4-3.5).

Im Rahmen der vorliegenden Studie steht die Bereitstellung von strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von Hochschulen im Fokus. Diese bilden eine Grundlage für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘. Darüber hinaus sollte eine Abstimmung mit den ‚Geschäftsprozessmodellen‘ erfolgen, um die Orientierungsfunktion von ‚Geschäftsmodellen‘ für Handlungen von und in Weiterbildungseinrichtungen zu präzisieren. In diesem Zusammenhang leistet die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ einen Beitrag zur Umsetzung der strategischen (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen. Demgemäß liegen mögliche ‚Geschäftsmodellkonfigurationen‘, d. h. Varianten für die Umsetzung des Bildungsauftrags im Fokus.

Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie ist zu bekräftigen, dass Bildungsmanagerinnen und -manager (explizite) ‚Geschäftsmodelle‘ als Werkzeuge verwenden sollten, um die Realisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu konkretisieren, selbst wenn hierfür die aktive Unterstützung der Hochschulleitung fehlt (vgl. Kap. 6.4, 6.5, 7.1.4-7.1.6). Im Hinblick auf den Ertrag der vorliegenden Untersuchung stellen sich demzufolge bspw. die folgenden Gestaltungs- und Reflexionsfragen im Kontext der (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘.

Dimension 1: Strategie und (Weiter-)Entwicklung

Innerhalb der ersten Dimension von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen beschreiben die nachfolgenden vier Elemente und deren Verknüpfung die strategische (Neu-)Positionierung von Weiterbildungseinrichtungen. Demgemäß stellen sich die folgenden Fragen, wie z. B. hinsichtlich der:

- ➔ *Strategischen Positionierung*: Mit welchem Programm d. h. mit welchen Nutzenversprechen und Angeboten positionieren wir uns als Weiterbildungseinrichtung innerhalb der Hochschule und am Bildungsmarkt? Mit welchen Nutzenversprechen und Angeboten wollen wir uns positionieren?
- ➔ *Mission und Vision*: Mit welchem Programm d. h. mit welchen Nutzenversprechen und Angeboten wollen wir als Weiterbildungseinrichtung in unserer Umwelt agieren?
- ➔ *Strategischen Neupositionierung*: Mit welchem Programm d. h. mit welchen Nutzenversprechen und Angeboten behalten wir die Unterstützung unserer Kooperationspartnerinnen und -partner? Welche hochschulinternen und -externen Kooperationen sollten wir zukünftig eingehen?
- ➔ *Kennzahlen*: Mit welchen Kennzahlen erfassen wir die Umsetzung des ‚Geschäftsmodells‘? Mit welchen Kennzahlen sollten wir die Umsetzung des ‚Geschäftsmodells‘ erfassen, wie z. B. Anzahl der realisierten Angebote, Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Anzahl der Abbrecherinnen und Abbrecher, Fluktuationsquote der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Einnahmen und Kosten?

Dimension 2: Leistungserstellung

Innerhalb der zweiten Dimension beschreiben acht ‚Geschäftsmodellelemente‘ und deren Verknüpfung die Leistungserstellungsprozesse einer Weiterbildungseinrichtung. Demzufolge stellen sich die nachfolgenden Gestaltungs- und Reflexionsfragen, wie z. B. hinsichtlich der:

- ➔ *Nutzenversprechen*: Mit welchen Nutzenversprechungen wollen wir als Weiterbildungsanbieterin unsere Nachfrager überzeugen, d. h. die hochschulinternen und -externen Zielgruppen? Welche Zielgruppen überzeugen wir von einem Nutzen, wie z. B. Hochschullehrende?
- ➔ *Zielgruppen*: Für welche hochschulinterne und -externe Zielgruppe wollen wir als Weiterbildungseinrichtung unsere Weiterbildungsangebote durchführen? Welche hochschulinterne und -externen Zielgruppen adressieren wir mit unseren Weiterbildungsangeboten?
- ➔ *Teilnehmerinnen und Teilnehmer*: Mit welchen Gruppen führen wir unsere Weiterbildungsangebote durch bzw. für welche Teilnehmerinnen und Teilnehmer wollen wir unsere Angebote durchführen?
- ➔ *Angebote*: Mit welchen (Weiterbildungs-)Angeboten realisieren wir als Weiterbildungseinrichtung unsere Nutzenversprechungen, d. h. unser Programm? Welche Leistungen/Angebote sollten wir durchführen, um unsere Nutzenversprechungen gegenüber den Nachfragern zu realisieren?
- ➔ *Ressourcen*: Mit welchen Ressourcen realisieren wir als Weiterbildungseinrichtung unsere Nutzenversprechen und Angebote gegenüber unseren Zielgruppen bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmern? Welche Ressourcen benötigen wir für die Realisierung der Nutzenversprechen und Angebote?
- ➔ *Ressourcenbeschaffung*: Wie beschafft die Weiterbildungseinrichtung die benötigten Ressourcen? Welche Ressourcen benötigen wir als Einrichtung (zukünftig) für die Realisierung der Angebote?
- ➔ *(Geschäfts-)Prozesse und Tätigkeiten für die Angebotserstellung*: Durch welche Arbeitsprozesse und Tätigkeiten erstellen wir unsere Angebote, d. h. wie stellen wir wissenschaftliche Weiterbildung bereit? Wie wollen wir dies erledigen? An welcher Stelle unterstützen unsere Nachfrager?
- ➔ *(Geschäfts-)Prozesse und Tätigkeiten für die Angebotsdurchführung*: Durch welche Arbeitsprozesse und Tätigkeiten führen wir unsere (Weiterbildungs-)Angebote durch? An welcher Stelle benötigen wir die Unterstützung unserer Kooperationspartnerinnen und -partner? Welchen eigenen Beitrag leisten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Angebotsdurchführung? Wie realisieren wir das Nutzenversprechen gegenüber den Nachfragern? Wie wollen wir dies (zukünftig) tun?
- ➔ *Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Netzwerke*: Welche hochschulinternen und -externen Kooperationspartnerinnen und -partnern unterstützen uns (zukünftig) bei der Leistungserstellung?

Dimension 3: Finanzierung

Innerhalb der dritten ‚Geschäftsmodelldimension‘ zeigen vier Elemente und deren Verknüpfungen die Finanzierung einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Kap. 2.4.5). Damit gehen diese Gestaltungs- und Reflexionsfragen einher, wie z. B. hinsichtlich der:

- ➔ *Eigen- und Fremdkapitalstruktur*: Wie setzt sich die Eigen- und Fremdkapitalstruktur der Weiterbildungseinrichtung zusammen?
- ➔ *Kosten*: Welche fixen und variablen Personal- und Sachkosten hat die Weiterbildungseinrichtung?
- ➔ *Quellen und Formen der Einnahmen*: Wie generiert die Weiterbildungseinrichtung ihre Einnahmen/Umsätze? Mit welchem finanziellen Handlungsspielraum können wir als Weiterbildungseinrichtung unsere Weiterbildungsangebote kalkulieren?
- ➔ *Wertverteilung*: Welche Bezugs- bzw. Anspruchsgruppen erhalten welchen Teil der Einnahmen?

Dimension 4: Organisationsstruktur und Organisationskultur

Innerhalb der vierten ‚Geschäftsmodelldimension‘ umfassen die Verknüpfungen der vier Elemente die Organisationsstruktur und -kultur einer Weiterbildungseinrichtung (vgl. Kap. 2.4.5). Insofern stellen sich ferner die nachfolgenden Gestaltungs- und Reflexionsfragen, wie z. B. hinsichtlich der:

- ➔ *Aufbau- und Ablauforganisation*: Wie organisieren wir als Weiterbildungseinrichtung die Bereitstellung und Durchführung von (wissenschaftlichen) Weiterbildungseinrichtungen?
- ➔ *Werte und Teams*: Wer ist mit welchen Aufgaben innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen für die Bereitstellung und Durchführung von (wissenschaftlicher) Weiterbildung verantwortlich? Wie arbeiten wir als Organisationsmitglieder miteinander? Wie wollen wir miteinander arbeiten?
- ➔ *Geschäftsbeziehungen*: Wie pflegen wir als Weiterbildungseinrichtungen unsere Geschäftsbeziehungen zu Kooperationspartnerinnen und -partner sowie zu Teilnehmerinnen und Teilnehmern?
- ➔ *Kommunikations- und Vertriebskanäle*: Mit welchen Kommunikations- und Vertriebskanälen kommunizieren wir als Weiterbildungseinrichtung mit unseren Bezugs- bzw. Anspruchsgruppen, wie bspw. den Zielgruppen, Kooperationspartnerinnen und -partner, Teilnehmerinnen und Teilnehmern?

Ertrag dieser Studie

Mit Blick auf den Ertrag dieser Studie wird deutlich, dass die zuvor genannten Fragen die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ unterstützen. Diese geben Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘. Wenngleich die Betrachtung exemplarisch für Weiterbildungseinrichtungen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen erfolgt, so können die o. g. Fragen – in abgewandelter Form – ebenso an anderen Weiterbildungseinrichtungen Orientierungen verschaffen. Die Verwendung dieser Gestaltungs- oder Reflexionsfragen sollte sich innerhalb des Konfigurationsprozesses an den Ausgangsbedingungen in den Weiterbildungseinrichtungen orientieren. Dementsprechend sollten die o. g. Fragen ebenso für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungsangebote angepasst werden (vgl. Kap. 2.3, 2.4.5, 6.5.3).

7.2 Perspektiven auf weiterführende Untersuchungen

Wie im Rahmen der vorliegenden Studie aufgezeigt, leisten Weiterbildungseinrichtungen in Trägerschaft von (öffentlichen) Hochschulen einen Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion, Innovation und Reflexion ebenso wie zur Förderung von individuellen Lernumgebungen und Lernhandlungen, indem diese pädagogischen Organisationen vor allem wissenschaftliche Weiterbildung realisieren.

Im Kontext der vorliegenden Studie besteht demzufolge ein Alleinstellungsmerkmal von (öffentlichen) Hochschulen darin, dass diese als pädagogische Organisationen im Zuge des ‚lebenslangen Lernens‘ forschungsbasierte, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung realisieren können. Insofern trägt die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ im Rahmen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ dazu bei, dass pädagogische Organisationen ihren gesellschaftlichen und individuellen Bildungsauftrag erfüllen.

Im Anschluss an den o. g. Ertrag der vorliegenden Studie schließen sich z. B. die fünf nachfolgenden Perspektiven auf weiterführende Untersuchungen an. Diese exemplarischen Perspektiven folgen einem erziehungswissenschaftlichen insbesondere erwachsenenpädagogischem Erkenntnisinteresse innerhalb des vorliegenden Forschungsfeld (vgl. Kondratjuk & Schulze 2016, S. 15 f.; Göhlich 2010, S. 287 ff.).

1. Präzisierung der Managementtheorie für ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘

Im Anschluss an die vorliegende Studie besteht eine Perspektive für weiterführende Untersuchungen darin, die erziehungswissenschaftliche Managementtheorie für ein ‚reflexives Bildungsmanagement‘ von und in pädagogischen Organisationen zu präzisieren.

Hilfreich wäre eine weitere Ausdifferenzierung eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ von und in Hochschulen als pädagogischen Organisationen, die als gesellschaftlich eingebettete Organisationen Wissen erschaffen und vermitteln. Damit geht die Berücksichtigung von Wechselwirkungen zwischen

den strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen auf verschiedenen Managementebenen in Hochschulen einher, wie z. B. zwischen den strategischen Orientierungen für die strategische (Neu-) Positionierung von Hochschulen auf einer übergeordneten Ebene und Weiterbildungseinrichtungen auf einer untergeordneten Ebene.

Ferner sind weitere Untersuchungen für die Entwicklung und Integration eines partiellen ‚Geschäftsmodellansatzes‘ für die Verwendung von ‚Geschäftsmodellen‘ für (Weiter-)Bildungseinrichtungen und deren Angebote hilfreich. In diesem Zusammenhang sind die Gestaltungsspielräume eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ auf unterschiedlichen Ebenen von und in pädagogischen Organisationen ebenso zu berücksichtigen, wie die verschiedenen Ausprägungen eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ innerhalb des Lebenszyklus von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Wirtz 2013, S. 231 ff.).

2. Entwicklung eines Geschäftsmodellansatzes und einer -typologie

Weiterhin besteht eine Perspektive für weiterführende Untersuchungen darin, einen partiellen Ansatz für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ für Weiterbildungseinrichtungen und -angebote im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zu entwickeln.

Für dieses Projekt sammelte der Autor bereits erste Erfahrungen mit ausgewählten Studierenden der Studiengänge ‚Bachelor of Arts‘ Pädagogik sowie ‚Master of Arts‘ Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen am Universitätscampus in Koblenz. Die in 2017 und 2018 durchgeführte Fallstudie diente der Entwicklung und Erprobung einer ‚Geschäftsmodell-Landkarte‘ für die Reflexion von Geschäftsmodellen (vgl. Abb. 24).

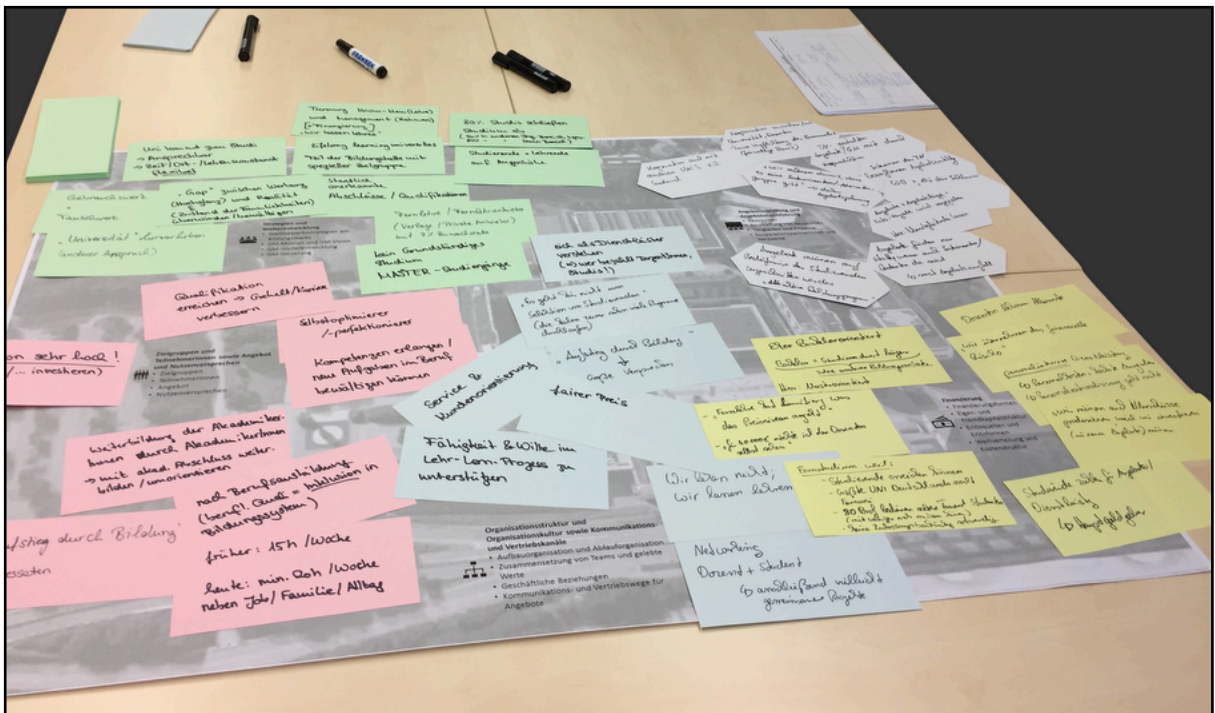


Abb. 24: Exemplarische ‚Geschäftsmodell-Landkarte‘ für eine Weiterbildungseinrichtung (Quelle: eigenes Foto).

Ferner stellt sich im Anschluss an die vorliegende Studie die Frage, in welchen Formen ‚Geschäftsmodelle‘ im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland vorliegen. In diesem Zusammenhang bietet sich gemäß der Sichtweise ausgewählter Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer z. B. die Entwicklung einer ‚Geschäftsmodelltypologie‘ an. Diese geben Orientierungen für die (Neu-)Konfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ (vgl. Kap. 2.3, 6.5.3, 7.1.9-7.1.10).

3. Unterstützung des individuellen und organisationalen Lernens von und in Hochschulen

Ferner besteht eine Forschungsperspektive im Anschluss an die vorliegende Studie darin, Beziehungen zwischen dem individuellen und organisationalen Lernen von und in Hochschulen zu analysieren (vgl. Behrmann 2006, S. 397 f.; vgl. hierzu auch z. B. Illeris 2006; Pätzold 2017).

Demgemäß stellt sich u. a. die Frage, wie individuelles und organisationales Lernen für den Übergang von einem ‚Geschäftsmodell‘ in ein neues ‚Geschäftsmodell‘ miteinander in Beziehung treten, wie bspw. für den Übergang von einem impliziten ‚Geschäftsmodell‘ in ein explizites ‚Geschäftsmodell‘?

4. Organisationsberatung von Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen

Darüber hinaus liegt ein Augenmerk darauf, die ‚reflexive Entwicklung‘ von Hochschulen als Weiterbildungsanbieterinnen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen einer professionellen pädagogischen Organisationsberatung zu begleiten (vgl. Behrmann 2006, S. 421 ff.).

In diesem Zusammenhang bestehen die Aufgaben einer professionellen pädagogischen Organisationsberatung darin, die Kolleginnen und Kollegen für die Gestaltungs- und Reflexionsebenen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ zu sensibilisieren. Mit der Neukonfiguration von ‚Geschäftsmodellen‘ geht im Zuge der strategischen Neupositionierung von Weiterbildungseinrichtungen die Förderung des individuellen Kontextwissens und Relationsbewusstseins einher (vgl. Behrmann 2006, S. 367 f.; Schäffter 2001, S. 114-125).

5. Unterstützung der Professionalisierung eines Handlungsfeld

Abschließend besteht eine weitere Perspektive darin, die Aktivitäten von Fachgesellschaften zu unterstützen, wie z. B. Arbeit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft e.V. (DGfE) oder der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass die Aktivitäten von Fachgesellschaften einen Beitrag zur Professionalisierung von pädagogischen Handlungsfeldern leisten. Beispielsweise engagiert sich die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums an (öffentlichen) Hochschulen im deutschsprachigen Raum, indem diese z. B. einen Rahmen für Diskussionen schafft, auf bildungspolitischer Ebene auf Entscheidungsprozesse Einfluss nimmt oder den Feldzugang für Studien fördert (vgl. DGWF o.J.a; vgl. hierzu auch Hörr & Jütte 2017a; Hörr 2017).

8 Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl von Rein, Ekkehard & Schlutz, Erhard (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid & Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Auflage. Regensburg: UTB.

Bade-Becker, Ursula (2017): Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 171-179.

Bardachzi, Claudia (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster: Waxmann.

Becker, Wolfgang; Ulrich, Patrick; Ebner, Robert & Zimmermann, Lisa (2012): Erfolgsfaktoren der Geschäftsmodelle junger Unternehmen. Bamberg: Universität Bamberg.

Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Behrmann, Detlef (2010): Ausbalancierung pädagogischen Handelns im organisationalen Kontext am Beispiel der betrieblichen Bildung. In: Dollhausen, K.; Feld, T. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 257-274.

Behrmann, Detlef (2017): Ausgewählte Ansätze und theoretische Anschlüsse zur intermediären Perspektive einer relationalen Organisationsforschung: Zum Lenen in der Organisation. In: Dewe, B. & Schwarz, M. P. (Hrsg.): Beruf – Betrieb – Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-63.

Beyersdorf, Martin (2010): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung im Wandel. In: Breitner, M. H.; Voigtländer, C. & Sohns, K. (Hrsg.): Perspektiven des lebenslangen Lernens – dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends. Berlin: GITO, S. 95-102.

Bieger, Thomas; Bickhoff, Nils & zu Knyphausen-Aufseß, Dodo (2002): Einleitung. In: Bieger, T.; Bickhoff, N.; Caspers, R.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Reding, K. (Hrsg.): Zukünftige Geschäftsmodelle. Konzept und Anwendung in der Netzökonomie. Berlin: Springer, S. 1-11.

Bieger, Thomas & Reinhold, Stephan (2011): Das wertbasierte Geschäftsmodell - Ein aktualisierter Strukturierungsansatz. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Heidelberg: Springer, S. 13-70.

Bloch, Roland (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 6/2006). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Bohl, Oliver; Höfer, Andreas & Winand, Udo (2003): Gestaltungsmöglichkeiten bei der Schaffung nachhaltiger eLearning-Geschäftsmodelle durch deutsche staatliche Hochschulen. In: Bode, A., Desel, J., Rathmeyer, S. & Wessner, M. (Hrsg.): DeLFI 2003, Tagungsband der 1. e-Learning Fachtagung Informatik, 16.-18. September 2003 in Garching bei München. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 260-269.

Bohl, Oliver; Höfer, Andreas & Winand, Udo (2005): Nachhaltige Geschäftsmodelle für e-Bildungsdienstleistungen aus deutschen Hochschulen. In: Breitner, M. H. & Hoppe, G. (Hrsg.): E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle. Heidelberg: Physica-Verlag.

Böttcher, Wolfgang & Merchel, Joachim (2010): Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement. Opladen: Budrich.

Bredl, Klaus; Holzer, Daniela; Jütte, Wolfgang; Schäfer, Erich & Schilling, Axel (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena: IKS Geramond.

Burkhart, Thomas; Krumeich, Julian; Werth, Dirk & Loos, Peter (2011): Analyzing the Business Model Concept - A Comprehensive Classification of Literatur. In: Proceedings of the International Conference on Information Systems, ICIS 2011, S. 1-19.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (o. J.a): Landesgruppen. Online verfügbar: <https://dgwf.net/landesgruppen-88.html>.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (o. J.b): Über uns. Online verfügbar: <https://dgwf.net/ueber-uns.html>.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (o. J.c): Vorstand. Online verfügbar: <https://dgwf.net/vorstand.html>.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2005): Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGWF – Empfehlungen. Online verfügbar: http://alt.dgwf.net/docs/EinwW_DGWF.pdf.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2010): DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Online verfügbar: http://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (2015): Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF – Empfehlungen. Bielefeld: DGWF.

DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 57-84.

Dinkelaker, Jörg & Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2015): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.

Dollhausen, Karin (2010): Methoden der Organisationsforschung. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 91-122.

Dollhausen, Karin; Ludwig, Joachim & Wolter, Andrä (2013): Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 10-13.

Dörner, Olaf & Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 11-22.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl.

Escher, Henning (2004): Corporate Identity. In: Hanft, A. (Hrsg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld: UniversitätsVerlag Weber, S. 72-77.

Euler, Dieter; Seufer, Sabine & Zellweger, Franziska (2006): Geschäftsmodelle zur nachhaltigen Implementierung von eLearning an Hochschulen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Heft 2, S. 85-103.

Faulstich, Peter (2005): Risiko als Chance. Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland als Hochschulaufgabe im Kontext von Modularisierungs- und Akkreditierungsprozessen. In: Jütte, W & Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 199-213.

Faulstich, Peter (2011): Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs der wissenschaftlichen Weiterbildung in stürmischer See. In: Strauß, A.; Häusler, M. & Hecht, T. (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Hamburg: DGWF, S. 67-74.

Faulstich, Peter & Graeßner, Gernot (2009): Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme? In: Knust, M. & Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm! Münster: Waxmann, S. 145-153.

Faulstich, Peter & Zeuner, Christiane (2009): Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Weinheim & Basel: Beltz.

Faulstich, Peter & Zeuner, Christiane (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim & Basel: Beltz.

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula & Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 87-164.

Feld, Melanie & Franz, Timm C. (2016): Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik (62. Jg.), Heft 4, S. 513- 530.

Fischer, Helge; Franken, Oliver B. T.; Heinz, Matthias & Köhler, Thomas (2018): Zum Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung in Sachsen – Befunde einer Programmanalyse. In: Fischer, H. & Köh-

ler, T. (Hrsg.): Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Problemlagen und Handlungsansätze aus Sicht der Beteiligten. Münster: Waxmann, S. 45-57.

Franken, Oliver B. T. (2017a): Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote am Beispiel von xMOOCs. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 28, S. 133-139.

Franken, Oliver B. T. (2017b): Management von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen: eine Annäherung an konzeptionelle Grundlagen für Geschäftsmodelle von Organisationen. In: Korfflesch, H. v. & Lehmann, B. (Hrsg.): Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums. Baltmannsweiler: Schneider, S. 149-177.

Franken, Oliver; Fischer, Helge & Köhler, Thomas (2014a): Analyse von Geschäftsmodellen nationaler und internationaler MOOC-Provider. In: Köhler, T. & Kahnwald, N. (Hrsg.): GeNeMe'14. Gemeinschaften in Neuen Medien. Dresden: TUDpress, S. 179-190.

Franken, Oliver B. T.; Fischer, Helge & Köhler, Thomas (2014b): Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote. Was wir von xMOOCs lernen können. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, S. 280-290.

Franken, Oliver B. T.; Fischer, Helge & Köhler, Thomas (2014c): Geschäftsmodelle für digitale (Weiter-)Bildungsangebote. In: Teichert, J. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! – Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangen Lernen an Hochschulen. Hamburg: DGWF, S. 55-57.

Franken, Oliver B. T. & Hoffmann, Nicole (2017): Miteinander, Nebeneinander, Gegeneinander? Zur Positionierung von MOOC-Angeboten im Verhältnis zur Hochschulbildung. Online verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/317063315_Miteinander_Nebeneinander_Gegeneinander_Zur_Positionierung_von_MOOC-Angeboten_im_Verhältnis_zur_Hochschulbildung.

Franz, Melanie & Feld, Timm C. (2014): Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung (37. Jg.), Heft 4, S. 28-40.

Gassmann, Oliver; Frankenberger, Karolin & Csik, Michaela (2013): Geschäftsmodelle entwickeln. 55 innovative Konzepte mit dem St. Galler Business Model Navigator. München: Hanser.

Gessler, Michael (2009): Strukturmodell der Handlungsfelder. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann, S. 13-37.

Gieseke, Wiltrud (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 189-211.

Göhlich, Michael (2010): Pädagogische Organisationsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Probleme, Trends und Bedarfe. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 277-291.

Hanft, Anke (2010): Sind Hochschulen reform(un)fähig – Eine organisationstheoretische Analyse. In: Hanft, A. (Hrsg.): Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied: Luchterhand, S. 3-24.

Hanft, Anke (2007): Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 45-59.

Hanft, Anke (2008a): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München: Franz Vahlen.

Hanft, Anke (2008b): Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung — Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Hanft, Anke (2009): Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – Wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In: Knust, M. & Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 17-26.

Hanft, Anke (2012): Strategische Positionierung von Hochschulen – zwischen bürokratischer Planung und Handlungskompetenz. In: Kerres, M.; Hanft, A.; Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 21-27.

Hanft, Anke (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster: Waxmann.

Hanft, Anke & Knust, Michaela (2007a): Executive Summary. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 7-13.

Hanft, Anke & Knust, Michaela (2007b): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 37-86.

Hanft, Anke & Knust, Michaela (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (31. Jg.), Heft 1, S. 30-41.

Hanft, Anke & Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch - Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S: 23-36.

Hanft, Anke & Zilling, Michaela (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung (33), Heft 4, S. 84-103.

Hartz, Stefanie & Schardt, Vanessa (2010): (Organisations-)theoretische Bezüge in erwachsenenpädagogischen Arbeiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 21-43.

Hasse, Raimund & Krücken, Georg (1996): Was leistet der organisationssoziologische Neo-institutionalismus? Eine theoretische Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung des wissenschaftlichen Wandels. In: Soziale Systeme 2, Heft 1, S. 91-112.

Hasse, Raimund & Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld. Transcript.

Hasse, Raimund & Krücken, Georg (2013): Neo-institutionalistische Theorie. In: Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS, S. 237-251.

Helfferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 559-574.

Herm, Beate; Koepernik, Claudia; Leuterer, Verena; Richter, Katrin & Wolter, Andrä (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. Dresden: TU Dresden.

Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn - Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Hochschulrektorenkonferenz (o. J.): Hochschulkompass. Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz. Online verfügbar: <https://www.hochschulkompass.de/home.html>.

Hochschulrektorenkonferenz (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Online verfügbar: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Beschluss_Weiterbildung.pdf.

Hoffmann, Nicole (2000): Forschung kann man nur durch Forschung lernen? Berufsbezogene Weiterbildung von Forschenden im Kontext des Managements außeruniversitärer Forschungseinrichtungen. Hohengehren: Schneider.

Hoffmann, Nicole (2012): Dokumentenanalyse. In: Schäffer, Burkhard & Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 395-406

Hoffmann, Nicole (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim: Beltz.

Hoffmeister, Christian (2013): Digitale Geschäftsmodelle richtig einschätzen. München: Hanser.

Hörr, Beate (2017): Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. im Wandel. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 15-29.

Hörr, Beate & Jütte, Wolfgang (2017a): Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Zur Einführung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 9-12.

Hörr, Beate & Jütte, Wolfgang (Hrsg.) (2017b): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Hüfken, Volker (2014): Telefonische Befragung. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 631-641.

Illeris, Knud (2006): Das Lerndreieck. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lernforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 29-41.

Jordanoski, Goran (2016): Geschäftsmodelle beim Einsatz des ProfilPASS im Kontext der Bildungsberatung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Jütte, Wolfgang & Bade-Becker, Ursula (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R. & Hipfel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 821-836.

Kaßbaum, Bernd (2017): Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 195-210.

Keating, Michael (2002): Geschäftsmodelle für Bildungsportale – Einsichten in den US-amerikanischen Markt. In: Bentlage, U.; Glotz, P.; Hamm, I. & Hummel, J. (Hrsg.): E-Learning. Märkte, Geschäftsmodelle, Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann, S. 57-78.

Knust, Michaela (2006): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Lohmar: EUL.

Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie - Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 110-131.

Koch, Sascha & Schemmann, Michael (2009a): Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 20-27.

Koch, Sascha & Schemmann, Michael (2009b): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft - Eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 7-18.

Kondratjuk, Maria (2018): Akteure der Hochschulweiterbildung. In: Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1-16 (online verfügbar: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17674-7_30-1.pdf).

Kondratjuk, Maria & Schulze, Mandy (2016): Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 12-18.

Kortendieck, Georg (2008): Strategisches Bildungsmanagement in der Erwachsenenbildung. In: Kortendieck, G. & Summen, F. (Hrsg.): Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 167-245.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann (2012): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 6., durchgesehene Auflage. Opladen & Toronto: Budrich.

Krücken, Georg & Röbbken, Heinke (2009): Neo-Institutionalistische Hochschulforschung. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 326-346.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Krys, Christian (2011): Wachstumsstrategien – Verstärkungsmotoren und Nutznießer innovativer Geschäftsmodelle. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Heidelberg: Springer Gabler, S. 185-200.

Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Bonn & Berlin: Kultusministerkonferenz.

Küchler, Felicitas von & Schäffter, Otfried (1997): Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Kühl, Stefan (2002): Visualisierte Diskussionsführung. In: Kühl, S. & Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 243-276.

Kühl, Stefan (2009): Visualisierungsmethoden. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. & Taffertshofer, P. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 195-215.

Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra & Taffertshofer, Andreas (2009): Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung - ein Überblick. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 13-27.

Lehmann, Burkhard (2018): Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1-20 (online verfügbar: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17674-7_4-1.pdf).

Lenzen, Dieter (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Lermen, Markus & Vogt, Helmut (2018): Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1-28 (online verfügbar: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17674-7_26-1.pdf).

Liebig, Brigitte & Nentwig-Gesemann, Iris (2009): Gruppendiskussion. In: Kühl, S.; Strodtholz, P. & Taffertshofer, P. (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 102-123.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Lecke + Budrich.

Ludwig, Joachim & Ebner von Eschenbach, Malte (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulspezifischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens. Vergleich von fünf Fallstudien zur Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2, S. 46-52.

Maaß, Christian (2008): E-Business Management. Gestaltung von Geschäftsmodellen in der vernetzten Wirtschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Maier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation. Wiesbaden: VS.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Meisel, Klaus & Sgodda, Regine (2018): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. & Hippel, Aiga v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1457-1472.

Mehlhorn, Achim (Hrsg.) (2014): Die Rolle der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung in einer sich verändernden Hochschullandschaft. Thesenpapier einer Podiumsdiskussion am 30.04.2013 anlässlich des 10. Gründungsjubiläums der Dresden International University. Dresden: DIU Dresden International University.

Merk, Richard (2006): Weiterbildungs-Management. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 3. Auflage. Augsburg: ZIEL.

Meyer, John W. & Rowan, Brian (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S. & Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 28-56.

Moser, Karin S. (2003): Mentale Modelle und ihre Bedeutung. Kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss-)Verstehens. In: Schriften zur Symbolforschung, Band 13, S. 181-205.

Möller, Klaus; Drees, Alexander & Schläfke, Marten (2011): Performance Management zur Steuerung von Geschäftsmodellen. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 213-227.

Müller, Christina & Gieseke, Wiltrud (2010): Realisierung und Konkretisierung von Dienstleistungsorganisationen für die Weiterbildungsberatung in Regionen. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 143-161.

Müller, Ulrich (2009): Bildungsmanagement – ein orientierender Einsteiger. In: Gessler, M. (Hrsg.): Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch. Münster: Waxmann, S. 67-90.

Müller-Stewens, Günter & Lechner, Christoph (2011): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Nuissl, Ekkehard (1996): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG.

Nuissl, Ekkehard (2009): Zukunft der Einrichtungen für Hochschulweiterbildung im Bologna-Kontext - Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Knust, M. & Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Waxmann: Münster, S. 141-143.

Osterwalder, Alexander & Pigneur, Yves (2011): Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer. Frankfurt am Main: Campus.

Pasternack, Peer; Hechler, Daniel & Henke, Justus (2018): Die Ideen der Universität. Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Pätzold, Henning (2011): Stolz und Vorurteil. Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik unter Berücksichtigung der Schlüsselqualifikationsdebatte. In: Arnold, R. (Hrsg.): Von der Handlungsorientierung zur Kompetenzentwicklung – Ansätze und Konzepte zur Berufs- und Erwachsenenbildung. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern, S. 33-39.

Pätzold, Henning (2015): Organisationstheorien in der Erwachsenenbildung: Rezeption und Nutzung. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Organisationsforschung in der Erwachsenenbildung: Theorie, Methoden, Befunde. Köln: Böhlau, S. 19-36.

Pätzold, Henning (2017): Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (40. Jg.), Heft 1, S. 41-52.

Reinhold, Stephan; Reuter, Emmanuelle & Bieger, Thomas (2011): Innovative Geschäftsmodelle – Die Sicht des Managements. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Heidelberg: Springer, S. 71-91.

Rippien, Horst (2012): Bildungsdienstleitung eLearning. Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung. Wiesbaden: Springer.

Robak, Steffi (2003): Empirische Befunde zum Bildungsmanagement in Weiterbildungsinstitutionen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 129-138.

Robak, Steffi (2004): Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in unterschiedlichen Kontexten. Hamburg: Dr. Kovač.

Robak, Steffi (2012): Weiterbildungsmanagement. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 502-515.

- Robak, Steffi (2015): Weiterbildungsmanagement. In: Dinkelaker, J. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124-131.
- Schaeper, Hilde; Schramm, Michael; Weiland, Meike; Kraft, Susanne & Wolter, Andrä (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Hannover: HIS.
- Schallmo, Daniel (2013): Geschäftsmodell-Innovation. Grundlagen, bestehende Ansätze, methodisches Vorgehen und B2B-Geschäftsmodelle. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schäfer, Erich (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. In: Bildung und Erziehung (65. Jg.), Heft 2, S. 183-194.
- Schäffer, Burkhard (2012): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 346-362.
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider.
- Schäffter, Ortfried (2010): Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, K.; Feld, T. C. & Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 293-316.
- Schäffter, Ortfried (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 221-240.
- Schäffter, Ortfried & Schicke, Hildegart (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Budrich, S. 166-167.
- Schenker-Wicki, Andrea & Demont, Marco (2006): Business-Modelle von MBA-Programmen. Internationale Konferenz auf dem Markt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (o. A.), Heft 2, S. 32-34.
- Scherer, Andreas G. & Marti, Emilio (2014): Wissenschaftstheorie der Organisationstheorie. In: Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Schicke, Hildegart (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: wbv.
- Schlutz, Erhard (2012): Reflexive Wende. In: Horn, K.-P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 3: Phänomenologische Pädagogik - Zypern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75.
- Schmid, Ulrich; Thom, Sabrina & Götz, Lutz (2016): Ein Leben lang digital lernen — neue Bildungsmodelle aus Hochschulen. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Schrader, Josef (2008): Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S. & Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31-64.

Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (56. Jg.), Heft 2, S. 267-284.

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.

Schreyögg, Georg & Geiger, Daniel (2015): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Seitter, Wolfgang (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 211-219.

Seitter, Wolfgang & Kahl, Ramona (2018): Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In: Seitter, W.; Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. Wiesbaden: Springer, S. 35-55.

Stähler, Patrick (2001): Geschäftsmodelle in der digitalen Ökonomie. Merkmale, Strategien und Auswirkungen. Lohmar: Josef Eul.

Stähler, Patrick (2014): Geschäftsmodellinnovation oder sein Geschäft radikal neudenken. In: Schallmo, D. (Hrsg.): Kompendium Geschäftsmodell-Innovation. Grundlagen, aktuelle Ansätze und Fallbeispiele zur erfolgreichen Geschäftsmodell-Innovation. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 109-136.

Stähler, Patrick (2017): Das Richtige gründen. Werkzeugkasten für Unternehmer. 3. Auflage. Hamburg: Murmann.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Stifterverband) (Hrsg.) (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Essen: Stifterverband.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Stifterverband) (Hrsg.) (2011): Ländercheck Lehre und Forschung im föderalen Wettbewerb. Privater Hochschulsektor. Essen: Stifterverband.

Spieth, Patrick & Schneider, Sabrina (2016): Business model innovativeness: designing a formative measure for business model innovation. In: Journal of Business Economics (86. Jg.), Heft 6, S. 671-696.

Tippelt, Rudolf & Lindemann, Barbara (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 521-542.

Vahs, Dietmar & Schäfer-Kunz, Jan (2015): Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. 7., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Veit, Daniel & Steiniger, Dennis (2012): 2 Geschäftsmodelle als Thema der Wirtschaftsinformatik: Grundlagen, Begriffswelten und terminologische Diffusion. In: Hess, T. (Hrsg.): Arbeitsbericht des

Institut für Wirtschaftsinformatik und Neue Medien (1/2012). Geschäftsmodelle als Thema der Wirtschaftsinformatik, München: LMU München, S. 5-8.

Veit, Daniel; Clemons, Eric; Benlian, Alexander; Buxmann, Peter; Hess, Thomas; Kundisch, Dennis; Leimeister, Jan M.; Loos, Peter & Spann, Marco (2014): Geschäftsmodelle. Eine Forschungsagenda für die Wirtschaftsinformatik. In: Wirtschaftsinformatik (56. Jg.), Heft 1, S. 55-64.

Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Bauer, N. & Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 581-586.

Voigtländer, Christine & Breitner, Michael H. (2010): Ein Leben lang lernen – von der Vision zum Zukunftstrend. In: Breitner, M. H.; Voigtländer, C. & Sohns, K. (Hrsg.): Perspektiven des lebenslangen Lernens – dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends. Berlin: GITO, S. 1-80.

vom Brocke, Jan & Buddendick, Christian (2007): E-Learning-Geschäftsmodelle für Hochschulen. Entscheidungsunterstützung bei der strategischen Positionierung. In: Oberweis, A. et al. (Hrsg.): eOrganisation: Service-, Prozess-, Market-Engineering. 8. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik. Karlsruhe: Universitätsverlag, S. 761-777.

Wagner, Tobias; Tilly, Roman; Bodenbenner, Philipp; Seltitz, André; Schoder, Detlef (2015): Geschäftsmodellinnovation in der Praxis: Ergebnisse einer Expertenbefragung zu Business Model Canvas und Co. In: Thomas, O. & Teuteberg, F. (Hrsg.): Proceedings der 12. Internationalen Tagung Wirtschaftsinformatik (WI 2015), Osnabrück, S. 1298-1312.

Walgenbach, Peter (2014): Neoinstitutionalisierte Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. 7., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 295-345.

Weinberg, Johannes (1999): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Wilkesman, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (30. Jg.), Heft 1, S. 28-42.

Wirtz, Bernd (2013): Business Model Management. Design - Instrumente - Erfolgsfaktoren von Geschäftsmodellen. 3., aktuelle und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Wirtz, Bernd (2018). Electronic Business. 6., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Wissenschaftsrat (1997): Empfehlungen zu berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Berlin: Wissenschaftsrat.

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. Berlin: Wissenschaftsrat.

Wittpoth, Jürgen (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Budrich.

Wolter, Andrä (2005): Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W. & Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann, S. 93-111.

Wolter, Andrä (2007a): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung (2. Jg.), Heft 1, S. 14-29.

Wolter, Andrä (2007b): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U. & Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster: Waxmann, S. 384-398.

Wolter, Andrä (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige - Nationale und internationale Perspektiven. In: Knust, M. & Hanft, A. (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!/? Münster: Waxmann, S. 27-40.

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung (33. Jg.), Heft 4, S. 8-35.

Wolter, Andrä (2017): Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Hörr, Beate & Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv, S. 1781-191.

Wolter, Andrä & Schäfer, Erich (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1-28 (online verfügbar: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-17674-7_1-1.pdf).

Zech, Rainer (2010): Handbuch Management in der Weiterbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

Zimmer, Marco (2014): Strategisches Management in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann.

Zollenkop, Michael (2011): Geschäftsmodellinnovation im Spannungsfeld zwischen Unternehmensgründung und Konzernumbau. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Heidelberg: Springer Gabler, S. 201-211.

Zollenkop, Michael (2014): Management des Geschäftsmodell-Portfolios - Konzept, Fallbeispiele, Erfolgsfaktoren. In: Schallmo, D. (Hrsg.): Kompendium Geschäftsmodell-Innovation. Grundlagen, aktuelle Ansätze und Fallbeispiele zur erfolgreichen Geschäftsmodell-Innovation. Heidelberg: Springer Gabler, S. 137-178.

Zolnowski, Andreas & Böhm, Tilo (2013): Grundlagen service-orientierter Geschäftsmodelle. In: Böhm, T.; Warg, M. & Weiß, P. (Hrsg.): Service-orientierte Geschäftsmodelle. Erfolgreich umsetzen. Heidelberg: Springer Gabler, S. 1-29.

zu Knyphausen-Aufseß, Dodo & Zollenkop, Michael (2011): Transformation von Geschäftsmodellen – Treiber, Entwicklungsmuster, Innovationsmanagement. In: Bieger, T.; zu Knyphausen-Aufseß, D. & Krys, C. (Hrsg.): Innovative Geschäftsmodelle. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und unternehmerische Praxis. Heidelberg: Springer Gabler, S. 111-128.

9 Anhang

Anhang 1: Hierarchisches Kategoriensystem für eine Variante einer qualitative Inhaltsanalyse

Tab. 15: Hierarchisches Kategoriensystem für eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Ebene	Deduktive Hauptkategorien	Deduktive Subkategorien	Induktive Subkategorien	
1: Bildungspolitische Konstitutionsebene von pädagogischen Organisationen im Anschluss an Behrmann (2006, S. 120)	1: Finanzpolitische Orientierung	1: Ressourcen- bereitstellung	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung: - Öffentliche Mittel fehlen - Eigenfinanzierung ist schwierig - Förderprogramme sind nicht kombinierbar
			2: Entwicklungs- relevante Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - Mehr öffentliche Mittel bereitstellen - Höhere Entgelte einnehmen
		2: Ressourcen- verwaltung	1: Probleme	Hochschule: - Steuerrecht ist unklar - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist schwierig
			2: Strategische Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - Unterstützung durch Expertinnen und Experten
	2: Bildungspolitische Orientierung		1: Probleme	Hochschule: - (Weiter-)Bildungsauftrag ist unklar - Weiterbildung hat keine Priorität bei vielen Hochschulleitungen, -lehrenden
			2: Strategische und entwicklungs- relevante Orientierungen	Hochschule: - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten, v.a. Weiterbildungsstrategie entwickeln
	3: Ordnungspolitische Orientierung	1: Ordnungsstrukturen	1: Probleme	Hochschule: - Arbeitsrecht ist unklar - (Weiter-)Bildungsauftrag ist unklar
			2: Strategische und entwicklungs- relevante Orientierungen	Hochschule: - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten Weiterbildungseinrichtung: - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung - Politische Lobbyarbeit betreiben
		2: Institutionalisierungsform	1: Probleme	Hochschule - Organisationsstruktur erschwert Kooperation - (Weiter-)Bildungsauftrag ist diffus
	1: Probleme		Weiterbildungseinrichtung: - Öffentliche Mittel fehlen - Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung, Hochschulverwaltung oder mit den Hochschullehrenden ist schwierig - Fortbestand ist nicht sichergestellt	

Ebene	Deduktive Hauptkategorien	Deduktive Subkategorien	Induktive Subkategorien	
			2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten - Fortbestand sichern, v. a. Evaluation durchführen
2: Organisationale Konstitutionsebene von pädagogischen Organisationen im Anschluss an Behrmann (2006, S. 120)	4: Wettbewerbsgestaltung	1: Marktverhalten	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung: - Akquise von Teilnehmer-innen und Teilnehmern ist schwierig - Akquise von Dozentinnen und Dozenten ist schwierig
				Hochschule: - Sichtbarkeit ist gering - Akquise von Kooperationspartnerinnen und -partnern ist schwierig
		2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - Sichtbarkeit erhöhen - Weiterbildungsstrategie entwickeln	
		2: Interaktionsverhalten	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung: - Zukunft von Kooperationen ist ungewiss
	2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen		Hochschule - Kooperationen eingehen	
		Weiterbildungseinrichtung: - Kooperationen eingehen		
	5: Programmgestaltung	1: Programmbildung	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung - Angebotsorientierung ist schwierig - Stellen, Erfahrungen fehlen
			2: Strategische Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - Fortbestand sichern, v.a. Curricula grundständiger Studiengänge benutzen, interne Weiterbildung des Personals übernehmen
		2: Programmplanung	1: Probleme	Hochschule - Unterstützung der Hochschulleitung, Hochschulverwaltung oder Hochschullehrenden fehlt - Weiterbildungsstrategie fehlt
				Weiterbildungseinrichtung: - Fortbestand ist nicht sichergestellt - Weiterbildungsstrategie fehlt - Personal- und Sachmittel sind begrenzt/fehlen - Sichtbarkeit ist gering - Freiheit der Lehre
2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen		Hochschule: - Hochschulleitung, -gremien müssen unterstützen - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten, v.a. Weiterbildungsstrategie/Weiterbildungsverordnung entwickeln		
		Weiterbildungseinrichtung: - Fortbestand sichern, v.a. Weiterbildungsstrategie entwickeln - Nutzen eines Engagements anzeigen		

Ebene	Deduktive Hauptkategorien	Deduktive Subkategorien	Induktive Subkategorien	
	6: Struktur- gestaltung		1: Probleme	Hochschule - Organisationsstruktur erschwert Kommunikation, Kooperation mit Hochschullehrenden - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist schwierig
				Weiterbildungseinrichtung - Fortbestand ist nicht sichergestellt - Sichtbarkeit ist gering
			2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen	Hochschule - Hochschulleitung, -gremien müssen unterstützen - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten, v.a. Weiterbildungsstrategie/Weiterbilverordnungen entwickeln
				Weiterbildungseinrichtung - Fortbestand sichern, v.a. Hochschulinterne Eigenwerbung, Kooperationen eingehen, Weiterbildungsstrategie entwickeln
3: Soziopädagogische Konstitutionsebene von pädagogischen Organisationen im Anschluss an Behrmann (2006, S. 120)	7: Bewirtschaftungsorganisation	1: Ressourcengewinnung	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung - Öffentliche Mittel fehlen - Förderprogramme sind nicht kombinierbar - Zahlungsbereitschaft ist begrenzt
			2: Strategische Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung - Mehr Drittmittel generieren - Höhere Entgelte einnehmen
		2: Ressourceneinsatz	1: Probleme	Hochschule - Entscheidung über Jahresabschlüsse dauern zu lange
			2: Strategische und entwicklungsrelevante Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung - Langfristige Planung ist schwierig - Personal- und Sachmittel sind begrenzt/fehlen - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten, v.a. Hochschulleitung muss unterstützen
	8: Didaktische Organisation		1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung: - Akquise von Dozentinnen und Dozenten ist schwierig
			2: Strategische Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung: - Nutzen eines Engagements aufzeigen - Hochschuldidaktische Weiterbildung anbieten
	9: Veranstaltungsorganisation	1: Veranstaltungsstruktur	1: Probleme	Weiterbildungseinrichtung: - Erfahrungen mit Anrechnungsverfahren fehlen
			2: Strategische Orientierungen	Weiterbildungseinrichtung - Anrechnungsverfahren erproben

Ebene	Deduktive Hauptkategorien	Deduktive Subkategorien	Induktive Subkategorien	
4: Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung der strategischen Positionierung von Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ im Anschluss an Behrmann (2006, S. 128) und Franken (2017b)	10: Beitrag von Geschäftsmodellen	1: Implizite Geschäftsmodelle	1: Positionen	- Unterstützung - Unentschlossen - Distanzierung - Enthaltung
			2: Beitrag	- Tatsächlicher Beitrag
			3: Grenzen	
		2: Explizite Geschäftsmodelle	1: Positionen	- Unterstützung - Unentschlossen - Distanzierung - Enthaltung
			2: Beitrag	- Möglicher Beitrag - Tatsächlicher Beitrag
			3: Grenzen	

Anhang 2: Kategoriendefinitionen für alle deduktiven Hauptkategorien

Tab. 16: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 1 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 1: Deduktive Hauptkategorie 1: Finanzpolitische Orientierung
Abkürzung	E 1: DHK 1: FO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 1 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die eigenfinanzierte und/oder staatlich geförderte Bereitstellung von Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie im Hinblick auf die kontrollierte und/oder autarke Verwaltung dieser Ressourcen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 3, 4, 7 und 10.
Subkategorien	<p>Deduktive Subkategorie 1: Ressourcenbereitstellung</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öffentliche Mittel fehlen (ISK 1.1.1) - Eigenfinanzierung ist schwierig (ISK 1.1.2) - Förderprogramme sind nicht kombinierbar (ISK 1.1.3) <p>Induktive Subkategorie 1.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mehr öffentliche Mittel bereitstellen (ISK 1.2.1) - Höhere Entgelte einnehmen (ISK 1.2.2) <p>Deduktive Subkategorie 2: Ressourcenverwaltung</p> <p>Induktive Subkategorie 2.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steuerrecht ist unklar (ISK 2.1.1) - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist schwierig (ISK 2.1.2) <p>Induktive Subkategorie 2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch Expertinnen und Experten (ISK 2.2.1)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 1 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich einrichtungs- und angebotsübergreifend auf die generelle Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die Bereitstellung von Ressourcen (vgl. deduktive Subkategorie 1) sowie im Hinblick auf die Verwaltung dieser Ressourcen (vgl. deduktive Subkategorie 2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. deduktive Subkategorie 2)
Beispiel für die Anwendung	„Ja, wir geben zum Beispiel viel Geld für Steuerberater aus. Das ist immer wieder toll und wir sperren drei Steuerberater in einen Raum und lassen die dann viele Stunden diskutieren und am Schluss kommt dann irgendwas raus: Wir müssen Verträge anpassen. Also es ist immer, es wird immer von Hinten dann aufgepäppelt [...]. Und dieses ganze Steuerrecht ist ja für hochschulische Einrichtungen in der Vergangenheit komplett Neuland, also uninteressant gewesen ja. Wir konnten ja jetzt durch diese komische Optionserklärung noch mal aus dieser Umsatzsteuerthematik herauskommen, ja, ich weiß nicht, wen das jetzt alles betrifft, aber die gesamte Weiterbildung ist ja latent von dieser Umsatzsteuerthematik betroffen, zumindest ja bis Ende 2020 gibt es ja so eine halbrechtliche Klarheit, kann sich aber jederzeit wieder ändern [...] Ja, ja [...] für die Optionserklärung bis Ende 20 dieser § 2 22 Umsatzsteuer [...]. Und Herausforderungen sind halt, dass man dafür interne Strukturen oder Know-how aufbauen muss, was eigentlich überhaupt garnicht zu unserem Kerngeschäft gehört. Und das man da mehr oder weniger externen Gutachtern doch relativ hilflos ausgeliefert ist.“ (TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 390; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 391-409)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 1 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf Verhaltensweisen von Weiterbildungseinrichtungen am Bildungsmarkt beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 4 codiert. Ebenso wenig, wenn sich die Aussagen derselben auf die Finanzierung der Aktivitäten von Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 7 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 142-162) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 17: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 2 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 1: Deduktive Hauptkategorie 2: Bildungspolitische Orientierung
Abkürzung	E 1: DHK 2: BO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 2 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die verallgemeinerte und/oder spezifizierte Nutzenorientierung von wissenschaftlicher Weiterbildung sowie im Hinblick auf die extrafunktionale und/oder funktionale Dimensionierung dieser Angebote. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 3, 5, 8 und 10.
Subkategorien	<p>Induktive Subkategorie 1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Weiter-)Bildungsauftrag ist unklar (ISK 1.1) - Weiterbildung hat keine Priorität bei vielen Hochschulleitungen und -lehrenden (ISK 1.2) <p>Induktive Subkategorie 2: Orientierungen (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten (ISK 2.1) - Weiterbildungsstrategie gemeinsam entwickeln (ISK 2.1.1)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 2 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich einrichtungs- und angebotsübergreifend auf den generellen Nutzen und Zweck von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die Funktion bzw. Verwertbarkeit sowie den Bildungsanspruch von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, also im Hinblick auf den Bildungsauftrag von Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese Hauptkategorie analysiert die Ebene Hochschule (vgl. induktive Subkategorie 1 und 2)
Beispiel für die Anwendung	„Vielleicht noch dazu. Ich finde das hängt auch eng damit zusammen. Die Karte ‚Politische Korridore‘ fehlen. In dem Moment, indem es etwas konkreter würde und es nicht nur einfach als dritte Säule im Hochschulgesetz stünde, dass man sich auch um die Weiterbildung zu kümmern hat und irgendwo zum Pflichtgefühl gehört, dass es irgendwo genannt wird. Es nicht konkreter wird, in welchem Korridor man sich mindestens zu bewegen hat, wird es immer schwierig, wenn es personelle Veränderungen gibt oder ähnliches. Das dann einfach das institutionalisierte als Rückendeckung dient, das Ganze weiterzuführen und durchzuführen.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 249; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 242-248 und 250-279)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 2 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf Bildungsprogramme von Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 5 codiert. Ebenso wenig, wenn sich die Aussagen derselben auf die didaktische Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung beziehen. Diese Aussagen werden mit der deduktiven Hauptkategorie 8 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 162-186) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 18: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 3 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 1: Deduktive Hauptkategorie 3: Ordnungspolitische Orientierung
Abkürzung	E 1: DHK 1: OO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 3 bezieht sich auf einer bildungspolitischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner im Hinblick auf die hoheitliche und/oder freiheitliche Ordnungsstruktur für wissenschaftliche Weiterbildung sowie im Hinblick auf deren differenzierte und/oder vereinheitlichte Institutionalisierungsform. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 2, 6, 9 und 10.
Subkategorien	<p>Deduktive Sub-Kategorie 1: Ordnungsstrukturen</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsrecht ist unklar (ISK 1.1.1) - (Weiter-)Bildungsauftrag ist unklar (ISK 1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 1.2.1: Orientierungen (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten (ISK 1.2.1.1) <p>Induktive Subkategorie 1.2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung (ISK 1.2.2.1) - Politische Lobbyarbeit betreiben (ISK 1.2.2.2) <p>Deduktive Subkategorie 2: Institutionalisierungsform</p> <p>Induktive Subkategorie 2.1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisationsstruktur erschwert Kooperation, Kommunikation (ISK 2.1.1.1) - (Weiter-)Bildungsauftrag ist unklar (ISK 2.1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 2.1.2: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öffentliche Mittel fehlen (ISK 2.1.2.1) - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist schwierig (ISK 2.1.2.2) - Fortbestand ist nicht sichergestellt (ISK 2.1.2.3) <p>Induktive Subkategorie 2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten (ISK 2.2.1) - Fortbestand sichern (ISK 2.2.2)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 3 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich einrichtungs- und angebotsübergreifend auf die generelle Ordnung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die staatliche Ordnung von Tätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. deduktive Subkategorie 1) sowie im Hinblick auf deren institutionelle Absicherung bzw. Einbindung an Hochschulen (vgl. deduktive Subkategorie 2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. z. B. deduktive Subkategorie 1)
Beispiel für die Anwendung	„Also ich kann das nur unterstützen. Wir haben ja nun im letzten Jahr die Erfahrung gemacht, das wir eigentlich kurz davor waren, dass das Rektorat uns für überflüssig hielt, wenn ich das jetzt mal so sage. Aber durch eine re-zertifizierte Qualitätsmanagementgeschichte hatten wir dann natürlich eine Stärkung der eigenen Einheit, die einfach unumstößlich war. Das war nicht zu diskutieren. Das war da und wenn wir das nicht gehabt hätten, wären wir wesentlich verwundbarer gewesen.“ (TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 442)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 3 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die Außen- und Binnenstrukturen von Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 6 codiert. Ebenso wenig, wenn sich die Aussagen derselben auf die Veranstaltungsorganisation von wissenschaftlicher Weiterbildung beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 9 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 186-219) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 19: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 4 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 2: Deduktive Hauptkategorie 4: Wettbewerbsgestaltung
Abkürzung	E 2: DHK 4: WG
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 4 bezieht sich im Kontext dieser Studie auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Gesprächspartnerinnen und -partner im Hinblick auf das wettbewerbsfixierte und/oder kundenorientierte Marktverhalten der Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie im Hinblick auf das konkurrenz- und/oder kooperationsorientierte Interaktionsverhalten. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 5, 6, 7 und 10.
Subkategorien	<p>Deduktive Subkategorie 1: Marktverhalten</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sichtbarkeit ist gering (ISK 1.1.1) - Akquise von Kooperationspartnerinnen und -partnern ist schwierig (ISK 1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 1.2: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akquise von Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist schwierig (ISK 1.1.2.1) - Akquise von Dozentinnen und Dozenten ist schwierig (ISK 1.1.2.2) <p>Induktive Subkategorie 2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sichtbarkeit erhöhen (ISK 1.2.2.1) - Weiterbildungsstrategie entwickeln (ISK 1.2.2.2) <p>Deduktive Subkategorie 2: Interaktionsverhalten</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zukunft von Kooperationen ist ungewiss (ISK 2.1.1.1) <p>Induktive Subkategorie 2.1 und 2.2: Orientierungen (Ebene Hochschule/Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kooperationen eingehen
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 4 codiert alle Aussagen der Gesprächspartnerinnen und -partner, die sich auf Verhaltensweisen von Weiterbildungseinrichtungen gegenüber anderen Akteurinnen und Akteuren am Bildungsmarkt beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die Vermarktung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Kundinnen und Kunden bzw. Dozentinnen und Dozenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. deduktive Sub-Kategorie 1) sowie im Hinblick auf Kooperationen mit anderen Akteurinnen und Akteuren bzw. Abgrenzungen zu diesen (vgl. deduktive Sub-Kategorie 2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. z. B. deduktive Sub-Kategorie 1)
Beispiel für die Anwendung	„[...] Ich habe das ‚Positionierung innerhalb der Hochschule‘ genannt, aber das meint eigentlich was sehr ähnliches. Ein relativ aktuelles Beispiel was ich etwas erschreckend fand ist, das ich aus dem Newsletter der Hochschule erfahren musste, dass ein Professor EU-Gelder für irgendwas akquiriert hat, mit dem er jetzt wissenschaftliche Weiterbildung machen will. Das ist an uns völlig vorbei gegangen und das war [...] ganz typisch und das kam aber irgendwie dann auch gar nicht so groß zur Sprache. Und ich glaube ein Grundproblem ist, dass dann an vielen Stellen den Leuten in der Hochschule vielleicht gar nicht so klar ist, warum es sich vielleicht lohnen könnte, sich mit uns auch von Anfang an zusammen zu tun und ich glaube da müssen wir bessere Eigenwerbung machen und vielleicht ein bisschen besser sichtbar werden.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 23; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 43-46)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 4 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussions-teilnehmerinnen und -teilnehmer auf die generelle Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 1 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf die Finanzierung von Einrichtungen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 7 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 222-247) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 20: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 5 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 2: Deduktive Hauptkategorie 5: Programmgestaltung
Abkürzung	E 2: DHK 5: PG
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 5 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die nach-frage- und/oder angebotsorientierte Programmbildung für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf dessen offensive und/oder defensive Planung. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 4, 6, 8 und 10.
Subkategorien	<p>Deduktive Subkategorie 1: Programmbildung</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Angebotsorientierung ist schwierig (ISK 1.1.1.1) - Stellen bzw. Erfahrungen fehlen (ISK 1.1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 1.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbestand sichern (ISK 1.1.2.1) - Curricula grundständiger Studiengänge benutzen (ISK 1.1.2.2) - Interne Weiterbildung des Personals übernehmen (ISK 1.1.2.3) <p>Deduktive Subkategorie 2: Programmplanung</p> <p>Induktive Subkategorie 2.1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Hochschulleitung, -verwaltung, -lehrenden fehlt (ISK 2.1.1.1) - Weiterbildungsstrategie fehlt (ISK 2.1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 2.1.2: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbestand ist nicht sichergestellt (ISK 2.1.2.1) - Weiterbildungsstrategie fehlt - Personal- und Sachmittel sind begrenzt/fehlen - Sichtbarkeit ist gering - Freiheit der Lehre <p>Induktive Subkategorie 2.2.1: Orientierungen (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulleitung, -gremien müssen unterstützen (ISK 2.2.1.1) - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten (ISK 2.2.1.1.1) - Weiterbildungsstrategie entwickeln, Weiterbildungsverordnung erlassen (ISK 2.2.1.1.2) <p>Induktive Subkategorie 2.2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbestand sichern (ISK 2.2.2.1), Weiterbildungsstrategie entwickeln (ISK 2.2.2.1.1) - Nutzen eines Engagements aufzeigen (ISK 2.2.2.2)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 5 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich auf die Programme für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen der-selben im Hinblick auf die Bildung und Planung der Programme (vgl. deduktive Sub-Kategorie 1 und 2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen (vgl. deduktive Sub-Kategorie 2)
Beispiel für die Anwendung	„Das ist im Wesentlichen Personalmangel in dem Bereich, indem wir tätig sind. Wir haben zunehmend Anforderungen aus der Professorinnen- und Professorenschaft, Weiterbildung anzubieten, haben aber nicht das entsprechende Personal, um das sozusagen alles aufgreifen zu können. Darüber hinaus leiden wir chronisch unter Raumpengpässen.“ (TN in Gruppe 8, Spalte 2, Zeile 2; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 5, Spalte 2, Zeile 298-317)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 5 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussions-teilnehmerinnen und -teilnehmer auf den generellen Bildungsauftrag von Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 2 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf die didaktische Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 8 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 222-247) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 21: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 6 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 2: Deduktive Hauptkategorie 6: Strukturgestaltung
Abkürzung	E 2: DHK 6: SG
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 6 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer organisationalen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf konsistente und/oder kontingente Konstitutionsform von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf deren polyzentrische und/oder konzentrische Strukturierungsform. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 3, 4, 5, 9 und 10.
Subkategorien	<p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisationsstruktur erschwert Kommunikation und Kooperationen mit Hochschullehrenden - Zusammenarbeit mit der Hochschulverwaltung ist schwierig <p>Induktive Subkategorie 1.2: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbestand ist nicht sichergestellt - Sichtbarkeit ist gering <p>Induktive Subkategorie 2.1: Orientierungen (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulleitung, -gremien müssen unterstützen - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten - Weiterbildungsstrategie, Weiterbildungsverordnung entwickeln <p>Induktive Subkategorie 2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortbestand sichern - Hochschulinterne Eigenwerbung - Kooperationen eingehen - Weiterbildungsstrategie entwickeln
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 6 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich auf die Organisationsstrukturen von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommen diese in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die organisationalen Außen- und Binnenstrukturen für die Arbeitsorganisation (vgl. induktive Subkategorie 1.1, 1.2, 2.1. und 2.2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. induktive Sub-Kategorie 2).
Beispiel für die Anwendung	„Das wiederum hat damit zu tun, da sind wir wieder, da schließt sich sozusagen der Kreis. Aufgrund der überstarken Forschung in vielen Hochschulen, nicht an allen aber in vielen haben die Leiter und Führungskräfte soviel mit diesem Bereich zu tun, dass die Infos gar nicht erst rein drängen. Also wir haben zum Beispiel eine Interviewrunde gemacht vor eineinhalb Jahren jetzt, wo wir mal die gesamten Weiterbildungsstudiengangsleiter [und -leiterinnen], die Weiterbildungsbeauftragten der Fakultät, die Dekane jeweils interviewt haben. Der Informationsgrad nahm also richtig erkennbar ab von Level zu Level. Die Dekane [und Dekaninnen] wussten viele Sachen überhaupt nicht von den Studiengängen die bei ihnen an der Fakultät laufen. Keine Ahnung was da überhaupt läuft. Und ich glaube, dass ist das Problem. Die Führungskraft Dekan sagt halt, okay ich habe so einen großen Laden, da habe ich irgendwie 40 Studiengänge. Dieser Weiterbildungsstudiengang ist so besonders, also da sollen sich bitte die drum kümmern, die damit direkt zu tun haben.“ (TN in Gruppe 3, Spalte 2, Zeile 263; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 2)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 6 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die generelle Ordnung und institutionelle Absicherung bzw. Einbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 3 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf die Organisation von Veranstaltungen für wissenschaftliche Weiterbildung beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 9 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 222-247) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 22: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 7 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 3: Deduktive Hauptkategorie 7: Bewirtschaftungsorganisation
Abkürzung	E 3: DHK 7: BO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 7 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die profit- und/oder kostenorientierte Gewinnung von Ressourcen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf den flexiblen und/oder gebundenen Einsatz dieser Ressourcen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1, 4, 8, 9 und 10.
Subkategorien	<p>Deduktive Subkategorie 1: Ressourcengewinnung</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öffentliche Mittel fehlen (ISK 1.1.1) - Förderprogramme sind nicht kombinierbar (ISK 1.1.2) - Zahlungsbereitschaft ist begrenzt (ISK 1.1.3) <p>Induktive Subkategorie 1.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Drittmittel generieren (ISK 1.2.1) - Höhere Entgelte einnehmen (ISK 1.2.2) <p>Deduktive Subkategorie 2: Ressourceneinsatz</p> <p>Induktive Subkategorie 2.1.1: Probleme (Ebene Hochschule)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung über Jahresabschlüsse dauern zu lange (2.1.1.1) <p>Induktive Subkategorie 2.1.2: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langfristige Planung ist schwierig (2.1.2.1) - Personal- und Sachmittel sind begrenzt (2.1.2.2) <p>Induktive Subkategorie 2.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Weiter-)Bildungsauftrag politisch aufwerten (ISK 2.2.1) - Hochschulleitung muss unterstützen (ISK 2.2.1.2)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 7 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich auf die Finanzierung von wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die Gewinnung von Ressourcen für die Betriebsführung von Weiterbildungseinrichtungen (vgl. deduktive Sub-Kategorie 1) sowie im Hinblick auf den Einsatz dieser Ressourcen (vgl. deduktive Sub-Kategorie 2). Diese Hauptkategorie unterscheidet die beiden Ebenen Hochschule sowie Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. induktive Subkategorie 2.1.1 und 2.1.2)
Beispiel für die Anwendung	„Ich habe das geschrieben. Ich habe eigentlich mit ‚Finanziellen Grenzen‘ gemeint, wenn das Angebot zu hoch ist und die Grenzen, sozusagen bei den Leuten die das bezahlen. Man muss das sehen. Man kann zwar Angebote wunderbar finanziell ausschöpfen, aber wenn die Grenzen bei den Menschen, die das dann in Anspruch nehmen gegeben ist. [...] Dann nützt das beste Angebot nichts.“ (TN in Gruppe 1, Spalte 2, Zeile 43; vgl. hierzu auch TN in Gruppe 2, Spalte 2, Zeile 210-218)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 7 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die generelle Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 1 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf Verhaltensweisen von Einrichtungen am Bildungsmarkt beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 4 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 296-312) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 23: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 8 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 3: Deduktive Hauptkategorie 8: Didaktische Organisation
Abkürzung	E 3: DHK 8: DO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 8 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf die didaktische Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 2, 5, 7, 9 und 10.
Subkategorien	Induktive Subkategorie 1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung) - Akquise von Dozentinnen und Dozenten ist schwierig (ISK 1.1) Induktive Subkategorie 2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung) - Nutzen eines Engagements aufzeigen (ISK 2.1) - Hochschuldidaktische Weiterbildung anbieten (ISK 2.2)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 8 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich auf die didaktische Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf die didaktische Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung durch Dozentinnen und Dozenten. Diese Hauptkategorie analysiert die Ebene von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. induktive Subkategorie 1 und 2).
Beispiel für die Anwendung	„Ja und das heißt ja dann, mit den jeweiligen Interessierten, wahrscheinlich aus deren Studienangeboten etwas zu entwickeln, was man möglichst einfach erstmal übernehmen kann, die dann bisschen Richtung Weiterbildung umgebaut werden. Und ich glaub, wo man auch mal gucken muss ist und kritisch gucken muss, ob denn die Professorinnen und Professoren die man hat, ob das tatsächlich welche sind, die auch Weiterbildung wirklich können. Das können nicht alle, (Einschub TN: Oder die Lust haben sich darauf einzulassen) weil wenn die jeden Tag die 19- bis 23-jährigen vor sich haben und glauben das ist in der Weiterbildung alles genau das gleiche, dann ist das manchmal ganz bitter (Einschub TN: Genau). Und man muss die auch unterstützen bei der didaktischen Gestaltung.“ (TN in Gruppe 7, Spalte 2, Zeile 267; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 276)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 8 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussions-teilnehmerinnen und -teilnehmer auf den generellen Nutzen und Zweck von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 2 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf Programme von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 5 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 312-344) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 24: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 9 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 3: Deduktive Hauptkategorie 9: Veranstaltungsorganisation
Abkürzung	E 3: DHK 9: VO
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 9 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer sozio-pädagogischen Ebene auf alle Probleme sowie strategischen und entwicklungsrelevanten Orientierungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Hinblick auf offene und/oder geschlossene Veranstaltungsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen sowie im Hinblick auf institutionale und/oder prozessuale Strukturen für diese Veranstaltungen. Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 3, 6, 7, 8 und 10.
Subkategorien	Deduktive Subkategorie 1: Veranstaltungsstruktur Induktive Subkategorie 1.1: Probleme (Ebene Weiterbildungseinrichtung) - Erfahrungen mit Anrechnungsverfahren fehlen (ISK 1.1.1) Induktive Subkategorie 1.2: Orientierungen (Ebene Weiterbildungseinrichtung) - Anrechnungsverfahren erproben (ISK 1.2.1)
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 9 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich die Veranstaltungsorganisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Problemen und Orientierungen derselben im Hinblick auf prozessuale d.h. lebenslauforientierte und/oder institutionale d.h. einrichtungs- bzw. curriculaorientierte Veranstaltungsstrukturen für wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. deduktive Sub-Kategorie 1). Diese Hauptkategorie analysiert die Ebene von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. induktive Subkategorie 1.1 und 1.2).
Beispiel für die Anwendung	„Also ich habe ein Angebot, es kommt ein Interessant [bzw. eine Interessentin] der [bzw. die] sagt, ja schön und gut aber die Hälfte davon habe ich schon mal irgendwie in meinem Berufskontext praktisch ausprobiert, und zudem habe ich mal, das ist zwar schon lange her, ein Studium gemacht, da gab es auch schon Module. Kann mir da jetzt was anerkannt werden, dass ich praktisch bei dem Angebot Module auslassen kann?“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 45; vgl. hierzu auch ebd., Zeile 55)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 9 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die generelle Ordnung und institutionelle Absicherung bzw. Einbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 3 codiert. Ebenso, wenn sich die Aussagen derselben auf die Außen- und Binnenstrukturen von Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen beziehen. Diese Aussagen werden mit der Hauptkategorie 6 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 345-365) und Kuckartz (2016, S. 29-121)

Tab. 25: Kategoriendefinition für die Hauptkategorie 10 (Quelle: eigene Erstellung in Anlehnung an Kuckartz 2016).

Name	Ebene 4: Deduktive Hauptkategorie 10: Beitrag von ‚Geschäftsmodellen‘
Abkürzung	E 4: DHK 10: GM
Inhaltliche Beschreibung	Diese deduktive Hauptkategorie 10 bezieht sich im Kontext dieser Arbeit auf einer weiteren heuristischen Ebene aus Sicht der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf den Beitrag impliziten und expliziten ‚Geschäftsmodellen‘ für die Umsetzung von Orientierungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘ nach Behrmann (2006, S. 119-128 und S. 419-426). Diese Kategorie steht analytisch im Zusammenhang mit den Kategorien 1 bis 9. Diese Ebene vermittelt zwischen Strategien d. h. strategischen Orientierungen für Handlungen (vgl. die zuvor genannten Ebenen 1 bis 3) sowie den Handlungen im Kontext eines ‚reflexiven Bildungsmanagements‘.
Subkategorien	<p>Deduktive Subkategorie 1: Implizite ‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen</p> <p>Induktive Subkategorie 1.1 und 2.1: Positionierungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung, Interessierte, Hoffnung und Begeisterung (ISK 1.1, 2.1) - Unentschlossenheit, Ambivalenz (ISK 1.2, 2.2) - Distanzierung, Abwehr und Skepsis (ISK 1.3, 2.3) - Enthaltungen (ISK 1.4, 2.4) <p>Induktive Subkategorie 1.2: Beitrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tatsächlicher Beitrag <p>Induktive Subkategorie 1.3: Grenzen</p> <p>Deduktive Sub-Kategorie 2: Explizite ‚Geschäftsmodelle‘ von Weiterbildungseinrichtungen</p> <p>Induktive Sub-Kategorie 2.1: Positionen (vgl. ISK 1.1)</p> <p>Induktive Sub-Kategorie 2.2: Beitrag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglicher Beitrag (ISK 2.1) - Tatsächlicher Beitrag (ISK 2.2) <p>Induktive Sub-Kategorie 2.3: Grenzen</p>
Anwendung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 10 codiert alle Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich auf die Beiträge von sogenannten impliziten und expliziten Geschäftsmodellen für die Umsetzung von Orientierungen im Kontext eines reflexiven Bildungsmanagements nach Behrmann (2006, S. 126 ff. und 419 f.) beziehen. Zum Ausdruck kommt dieses Thema in den Positionen derselben im Hinblick auf die Beiträge und Grenzen von sogenannten Geschäftsmodellen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (vgl. deduktive Sub-Kategorie 1 und 2).
Beispiel für die Anwendung	„Also ich unterstützte ihre These. Wir arbeiten mit dem Business Generation Model von Osterwalder und Pigneur, und ohne dieses Modell, was komplexe Überlegungen in eine einfache und übersichtliche Struktur bringt, wären wir glaube ich, in den letzten eineinhalb Jahren nicht so voran gekommen, wie wir vorangekommen sind. Kann ich nur empfehlen.“ (TN in Gruppe 4, Spalte 2, Zeile 71; vgl. auch TN in Gruppe 6, Spalte 2, Zeile 527)
Abgrenzung der Kategorie	Diese Hauptkategorie 10 wird nicht codiert, wenn sich die Aussagen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die verschiedenen sogenannten partiellen Modelle von Geschäftsmodellen für Weiterbildungseinrichtungen beziehen. Diese Aussagen werden mit der entsprechenden Hauptkategorien 1 bis 9 codiert.
Quelle	In Anlehnung an Behrmann (2006, S. 119-128 und 419-426), Franken (2017b) und Kuckartz (2016, S. 29-121)