

Teil B Forschungsdesign

„Die Wirklichkeitskonstruktion in Organisationen ist [...] ein Produkt kommunikativer Aushandlung, in die soziale Beziehungen, zeitliche Verankerungen, sachliche Zusammenhänge oder auch das physische Umfeld einfließen. Organisationale Wirklichkeit ist damit eine fortwährende gemeinsame Hervorbringung. Sie ist Voraussetzung und Resultat eines Orientierungssystems, das Beobachtungen, Interpretationen und Handlungen in der Organisation und ihrer Umwelt in Kollektiven aufeinander abstimmt oder voneinander differenziert. Akteure in Organisationen produzieren und reproduzieren damit nicht nur die soziale Realität, sondern schaffen durch ihr Handeln auch diejenige Realität (wie Artefakte), die ihnen als äußere Welt wieder entgegentritt.“ (Froschauer 2009: 327)

Die aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand herausgearbeiteten Bezugspunkte werden in diesem Teil für die methodische Vorgehensweise der vorliegenden Studie operationalisiert. Bei der forschungsleitenden Frage nach den organisationsspezifischen Leitvorstellungen bzw. Deutungsmustern, die sich im alltäglichen Selbstverständnis der Akteure widerspiegeln, ergeben sich thematische Schwerpunkte auf der Mesoebene. Aus der in Kapitel 3.1 vorgestellten Arbeitsdefinition, werden in Kapitel 3.2 die Analyseeinheiten abgeleitet.

Die Untersuchung der formulierten Ansprüche und Sinnsysteme unterschiedlicher Einrichtungstypen erfordert ein multimethodisches Design. Die spezifischen Konfigurationen einzelner Bildungseinrichtungen werden in Form von Einzelfallbeispielen ausgeleuchtet. Diese sind in eine Fragestellung eingebettet, in deren Zentrum das Problem der Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Lernen steht. Die Untersuchungsformen werden in Kapitel 4 bestimmt. Da sich die Deutungsschemata bzgl. der drei Rationalitätskriterien nur induktiv aus dem Feld heraus erschließen lassen, werden qualitative Verfahren gewählt. Ergänzend zu Experteninterviews kommen Artefakt- bzw. Dokumentenanalysen sowie teilnehmende Beobachtung zum Einsatz. Diese qualitätssichernde Strategie garantiert eine hohe inhaltliche Validität.

3 Forschungsmethodische Zugriffsweise

Die Weite des Untersuchungsfeldes und die Vielfalt der Akteure und Organisationsformen erschweren einen einheitlichen theoriegeleiteten Zugriff ebenso wie das Fehlen einer allgemeingültigen Definition von Business Schools und CUs. Deskriptiv empirische Studien sind angesichts der rasanten Entwicklung schnell veraltet. Die gängigen organisationstheoretischen Ansätze behandeln pädagogische Organisationen nur fragmentarisch, die bisherige theoretische Verortung ist zumeist praxeologisch ausgerichtet.⁵⁸ Es gibt zwar keine systematisch amtlichen Statistiken zum berufsbegleitenden Weiterbildungs geschehen in Deutschland; – eine „Erschließung und Kartographierung des Feldes explizit organisierter Weiterbildung“ (Arnold et al. 2000: 20) steht aus – der weitgehend unregulierte Markt wird aber in einer Vielzahl von Erhebungen erfasst.⁵⁹ Neben privaten bzw. von Seiten der Wirtschaftsorganisationen durchgeführten Befragungen gibt es von staatlichen Institutionen getragene Umfragen. Angesichts der Heterogenität von Statistiken und Systematisierungsansätzen für Institutionen der Erwachsenenbildung wird eine Anordnung auf verschiedenen sozialen Ebenen in den Blick genommen, die nicht an Einzelthemen haften bleibt.

Den *makrosoziologischen* Rahmen der Analyse bildet das organisationale Feld, in dem sich die Akteursverflechtungen des wissenschaftlichen Weiterbildungssystems abspielen. Da eine Gesamtschau der strukturellen Ebene, d.h. die Erhebung des gesamten potentiellen Feldes, aus forschungsökonomischen Gründen in dieser Arbeit nicht zu leisten ist, werden spezifische Beziehungen und Konstellationen von einflussreichen Akteuren im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ermittelt. In der Annahme, dass der Prozess von einigen Hauptakteuren (Promotoren) gestaltet und forciert wird, erfolgt die Rekonstruktion des institutionellen Settings bzw. des „strukturellen Arrangements der Macht“ (Sofsky/Paris 1994: 14) durch den Nachweis dominanter Interaktionsstrukturen.

⁵⁸ Hervorzuheben sind neben der systemtheoretischen „Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung“ von Schäffter (2001) die von Zech (2010) erarbeiteten „Grundlinien einer allgemeinen Theorie der Form der Weiterbildungsorganisation“, welche eine Beschreibung der spezifischen Funktionslogiken konkreter Organisationen beinhaltet.

⁵⁹ Daten liefern u.a. der HRK-Hochschulkompass, das IAB-Betriebspanel, der wbmonitor des BIBB, das Portal Kursnet der Bundesagentur für Arbeit, das HIS, die DFG, der Bildungsserver, das Berichtssystem Weiterbildung. Auf der Website der DGWF e.V. sind Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen im deutschsprachigen Raum abrufbar.

Die *Mesoebene* des Feldes beleuchtet, welche Effekte die organisationalen Gestaltungs- und Deutungsmuster auf die Ausgestaltung des Feldes haben. Hier sind u.a. Austauschprozesse zwischen Organisationen (z.B. Formen der Zusammenarbeit) zu verorten. In der Annahme, dass Organisationen institutionelle Vorgaben bzw. Umweltanforderungen (z.B. durch den Bologna Prozess) aktiv in ihren Formal- und/oder Aktivitätsstrukturen verarbeiten, finden Anpassungsmechanismen an die gesellschaftliche Erwartungsstruktur statt, d.h. Organisationen verwenden solche Muster der Selbstbeschreibung, für die eine breite gesellschaftliche Zustimmung in Aussicht steht.⁶⁰ Ein Angleichungsprozess, der hier zu beobachten ist: Die Leitidee der Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Lernen wird aufgegriffen. Dementsprechend wird das der Studie zugrundeliegende empirische Material sowohl im Hinblick auf verbindende Gemeinsamkeiten und Angleichungsprozesse als auch mit Augenmerk auf zu Tage tretende Unterschiede zwischen den betrachteten Einrichtungen ausgewertet.

Anhand von Einzelfallstudien werden zum einen verschiedene Formen von Angeboten identifiziert und der Stand der Umsetzung innovativer Lehr-/Lernkulturen auf organisationaler Ebene skizziert. Diese werden zum zweiten im Hinblick auf die von den Einrichtungstypen formulierten Zielsetzungen, Selbstverständnis und Ansprüche untersucht. Dabei gilt das Augenmerk nicht nur expliziten Äußerungen bzw. Artefakten, sondern zielt auf diese zugrunde liegende latenten Strukturen ab.

Auf der *Mikroebene* geht es um die Identifizierung von kooperativen Handlungsorientierungen und dem beruflichen Selbstverständnis aller, nicht nur der pädagogisch-professionellen, Akteure und deren Verarbeitung durch Interaktion. Hier wird die Wirkmächtigkeit der organisationalen Deutungs- und Handlungsrationalitäten thematisiert. Die Aufgabe der Bildungsmanager besteht darin, externe Legitimationsansprüche und interne Organisationslogik miteinander zu verknüpfen. Gerade in Zeiten der Turbulenz gilt es zwischen Innen (Inhalt) und Außen (Etikett) zu vermitteln und die Grenzen zu anderen Feldern und (Handlungs-)Logiken abzustecken. Zum Wahrnehmungsfeld der Entscheider gehört die Bestimmung genuiner Interessen der eigenen Organisation sowie die Selbstverortung im Feld.

⁶⁰ Dass Organisationen gesellschaftliche Debatten aufgreifen und verarbeiten zeigt z.B. die Humanisierungsdebatte der 1970er Jahre sowie das Thema ‚Wissensmanagement‘ in den 1990er Jahren.

3.1 Arbeitsdefinition: Wissenschaftliche Weiterbildung

Um zu einer Arbeitsdefinition der im Folgenden untersuchten Weiterbildungsformen zu gelangen, ist wissenschaftliche Weiterbildung von anderen Typen der Weiterbildung, wie z.B. gemeinnützige Erwachsenenbildung mit allgemeinen oder politischen Bildungsinteressen, abzugrenzen. Während Weiterbildung allgemein als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert wurde (Deutscher Bildungsrat 1970: 197), ist heute eine Auffächerung dem Inhalt und der Form nach zu verzeichnen: Neben institutionalisierten Formen (z.B. Lehrgänge, Kurse) werden auch non-formelle (z.B. Projektarbeit) und informelle Lernprozesse (z.B. Erfahrungsaustausch, Gespräche mit Kollegen)⁶¹ der Weiterbildung zugeordnet.

Wissenschaftliche Weiterbildung im engeren Sinn erfüllt eines der folgenden drei Kriterien:

„(1) Entweder müssen die Programme in Verantwortung der Hochschule angeboten werden, (2) die Zielgruppe sind Hochschulabsolventen, die nach einer Berufsphase an die Universität zurückkommen oder (3) die Inhalte besitzen eindeutigen Wissenschaftsbezug.“ (Wilkesmann 2010: 29)

Diesem Verständnis nach werden sowohl formale (Trägerschaft der Weiterbildung) als auch inhaltliche Aspekte berücksichtigt. Das Arbeitsfeld des Forschungsvorhabens bewegt sich innerhalb organisierten Lernens. Anders als die gängigen Definitionen wissenschaftlicher Weiterbildung, die exklusiv Hochschulen betreffen (BDA/HRK/DIHK 2003; Willich/Minks 2003: 2f.), werden private Anbieter wie Privathochschulen bzw. Business Schools und an Unternehmen gebundene Weiterbildung mit einbezogen, soweit sie ihrem Selbstverständnis nach Wissenschaftsbezug aufweisen bzw. staatlich anerkannte Hochschulabschlüsse über Kooperationsvereinbarungen vermitteln.

⁶¹ Im Berichtssystem Weiterbildung wird informelle Weiterbildung durch folgende Tätigkeiten operationalisiert: Lesen berufsbezogener Literatur, Selbstlernen durch Beobachten und Ausprobieren, kurzzeitige Veranstaltungen, Unterweisung oder Anlernen durch Kollegen und Vorgesetzte, berufsbezogene Kongresse, Selbst gesteuertes Lernen am Arbeitsplatz, vom Betrieb organisierte Besuche in anderen Abteilungen, Qualitäts- oder Werkstattzirkel/Lernstatt, vom Betrieb organisierte Austauschprogramme mit anderen Unternehmen (Kuwon et al. 2003: 184f.). Zur Unterscheidung von formellen, non-formellen und informellen Lernen siehe Dohmen 1996.

Arbeitsdefinition

Wissenschaftliche Weiterbildung im hier verstandenen Sinne umfasst postgraduelle Masterprogramme privatrechtlich organisierter Bildungseinrichtungen im Themenbereich ‚Management‘ für technische Fach- und Führungskräfte in Deutschland. Die abschlussbezogene, staatlich anerkannte Bildungsdienstleistung knüpft an berufliche Erfahrungen an und ist inhaltlich und didaktisch/methodisch akademisch gekennzeichnet.

Die Definition umfasst ein Segment berufsbegleitender Studienprogramme, das mit sieben Kriterien näher bestimmt wird:

- 1) Institutionelles Arrangement in Deutschland
- 2) Zielgruppe (Technische Führungskräfte mit akademischer Vorbildung)
- 3) Lerninhalte (Themenbereich ‚Engineering Management‘)
- 4) Verzahnung von Erwerbsarbeit und Lernen (Modularisierung)
- 5) Privatrechtliche Organisation
- 6) Innovative Lehr- und Lernkonzepte (Ermöglichungsdidaktik)
- 7) Akademische Kennzeichnung

1) Da Bildungssysteme im nationalstaatlichen Rahmen verwurzelt und in ihre lokale Umwelt eingebettet sind, beziehen sich die folgenden Ausführungen spezifisch auf die gesamtgesellschaftliche Konstellation in Deutschland. Ausgeklammert werden Dependancen ausländischer Hochschulen, die akademische Abschlüsse nach ausländischem Recht verleihen; deren Anerkennung in Deutschland jedoch fraglich ist.⁶² Verweisungszusammenhänge, die über die Grenzen des nationalstaatlichen Territoriums hinausgehen, werden angedeutet.⁶³

⁶² Inländische Weiterbildungseinrichtungen, die nicht selbst den Status von Hochschulen haben, können mit Hilfe von (ausländischen) Kooperationspartnern akademische Abschlüsse anbieten. Brockhoff unterscheidet vier Organisationsformen: das Export-Modell, das Franchise-Modell, das Kooperationsmodell und das Modell der Niederlassung (vgl. Brockhoff 2004: 324 ff.).

⁶³ Globalisierungsprozesse werden neben multinationalen Konzernen von supranationalen Einrichtungen (z.B. OECD) und von Nicht-Regierungs-Organisationen beeinflusst. Dass internationale Vergleiche und länderbezogene Rankings die Politik stimulieren, zeigt z.B. die Debatte um bildungspolitische Implikationen der sog. Pisa-Studie.

2) Die hier untersuchten weiterbildenden Masterangebote wenden sich an Fach- und Führungskräfte im Ingenieurwesen, die ein abgeschlossenes Erststudium (Universitäts- oder Fachhochabschluss) aufweisen können und bereits über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügen. Die Beschränkung auf diese hochqualifizierte Beschäftigtengruppe erfolgt, weil diese in besonderem Maß einem Zwang zur Erreichung formalisierter Bildungsabschlüsse unterliegt und der Wandel des Qualifizierungsfeldes zeitlich betrachtet besonders dynamisch ausfällt.⁶⁴ Zudem wird ihr eine „Lokomotivfunktion“ (Wolter 2005: 258) zugeschrieben, d.h. sie treibt Wandel in multiplikatorischer Weise voran. Da die Bereitschaft zur Weiterbildung unter den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stark ausgeprägt ist, weist sich dieses Lernmilieu als weiterbildungsaktivste Gruppe aus (vgl. ders. 2007: 394 ff.).

3) Die Lerninhalte der Masterprogramme sind betriebswirtschaftswissenschaftlich ausgerichtet. In dem Bereich der Managementweiterbildung sind viele standardisierte Kurse auf dem Markt. Zu den Kernbereichen gehören Finance & Accounting, Marketing, Operations Management, Human Resources Management und Strategy. Dies ist insofern relevant, da gerade die Betriebswirtschaft als Ausbildungswissenschaft und Betriebslehre für sich beansprucht, das ökonomische Kalkül auf die unternehmerische Organisation anzuwenden. Auch wenn sich die methodologische Grundsatzdebatte der Einordnung der Betriebswirtschaftslehre zwischen den Polen ‚wissenschaftliche Stringenz‘ und ‚praktischer Relevanz‘ bewegt, ist sie als „Lehre von der guten Praxis“ (Kieser 2006c: 93) praxeologisch ausgerichtet.⁶⁵

Neben den fachlichen Kenntnissen treten Problemlösung, Selbstorganisationsfähigkeit, Koordinierungs- sowie Kommunikationsfähigkeit in den Vordergrund. Die relevanten Themen lassen sich in drei Gruppen einteilen (vgl. Quendt/Klump 2004: 5): „Dauerbrennerthemen“ (Software, Qualitätsmanagement etc.), „Querschnittsthemen“ (Rhetorik, Sprachen etc.) und „Zukunftsthemen“ (E-Business, Innovations- und Change-Management etc.). Die allgemeine Verschiebung in den Inhalten zeigt sich z.B. in der Einführung der ‚Leadership‘-Komponente.⁶⁶ In dieser generalistischen Ausrichtung manifestiert sich

⁶⁴ Branchenverbände wie VDE, VDI, VDMA und ZVEI fordern aufgrund der veränderten Tätigkeitsanforderungen an die Ingenieure eine Suche nach geeigneten Formen und Inhalten betrieblicher Weiterbildung und Kompetenzentwicklung bis hin zu einer Neugestaltung der Hochschulausbildung (vgl. Baethge-Kinsky/Holm/Tullius 2006: 477).

⁶⁵ Die Entwicklung der BWL als universitäre Disziplin wird jedoch nicht dem Argument einer sachlichen Notwendigkeit gerecht, als vielmehr einer sozialen Aufwertung des Wirtschaftsbürgertums (Franz 1998: 30). Franz behandelt die Etablierung der BWL aus einer professionalisierungsgeschichtlichen Perspektive.

⁶⁶ zum Unterschied von ‚Management‘ und ‚Leadership‘ vgl. Möslin 2005: 10ff.

Managementisierung als eine Form professionalen Wandels: An den entscheidungsrelevanten Positionen einer Organisation werden Spezialisten, z.B. Ingenieure, zunehmend von Managern ersetzt. Wissenschaftliche Weiterbildung ermöglicht Experten anderer Fachgebiete den Wechsel in Positionen mit Führungsaufgaben, auf die sie ihr Studium nicht vorbereitet hat.

4) Entgegen der Definition der HRK (1993), richtet sich wissenschaftliche Weiterbildung im hier verstandenen Sinne als Teilzeitstudium in Inhalt, Zeitstruktur und Didaktik auf Erwerbstätige aus. Die Studiengänge sind derart konzipiert, dass sie eine gleichzeitige Berufstätigkeit ermöglichen. So findet der Unterricht wöchentlich oder an abwechselnden Wochenenden statt; ergänzend werden Blockveranstaltungen angeboten. Aus diesem Grund sind die Teilzeitprogramme konsekutiv, d.h. zeitlich folgend und inhaltlich aufeinander aufgebaut und überschreiten den Zeitrahmen von maximal sieben Jahren Regelstudienzeit nicht. Dies setzt voraus, dass der Arbeitgeber eine Vollzeitbeschäftigung während des Programms durch Freistellung von Arbeitszeit gewährleistet. Die meisten Finanzierungsmodelle sehen eine Erstattung der Studienkosten über einen gewissen Zeitraum durch den Arbeitgeber vor, wobei die finanzielle Unterstützung oft an eine Bindungsklausel gekoppelt ist: Bei frühzeitigem Ausscheiden aus dem Unternehmen sieht diese eine vollständige oder teilweise Rückzahlung vor.

5) Voraussetzung dafür, dass die Analyseeinheiten eigenständig am Markt operieren können, ist eine Rechtsform, die finanzielle Eigenverantwortlichkeit zulässt (z.B. als Einzelunternehmen, AG, Kommanditgesellschaft, gGmbH, Stiftung des privaten Rechts oder eingetragener Verein). Diese Geschäftseinheiten verfolgen das pekuniäre Interesse der Einnahmesteigerung. Die Qualität der Studienmaterialien, die Dozenten und die persönliche Betreuung orientiert sich an privatwirtschaftlichen Maßstäben. So nutzen auch Hochschulen durch Ausgründungen die größere Flexibilität privatrechtlicher Strukturen. Neben dem Qualifizierungsanliegen als Sachziel wird das Formalziel Gewinnerzielung, zumindest Kostendeckung angestrebt. Die Steuerung erfolgt über monetäre Anreizsysteme, wie z.B. marktgerechte Dozentenhonoreare und Studienentgelte.

6) Die Studie befasst sich mit Angeboten, die ihrem Selbstverständnis nach über das in der herkömmlichen beruflichen Weiterbildung Übliche hinausgehen. Die Palette an Unterrichtsmethoden reicht von traditionellem Frontalunterricht bis zu modulartigen Lernformen wie ‚Blended Learning‘ (Verknüpfung von virtuellen Lernphasen mit Präsenzveranstaltungen). Technologiebasierte Lerninfrastrukturen ermöglichen Lernwilligen, den Wissensbedarf selbst gesteuert zu decken (z.B. über computergestützte Trainings, E-Mail-Systeme, Intranet). Die Etablie-

rung einer neuen Lehr-/Lernkultur impliziert mehr als die bloße Einführung neuer Medien. Diese können als Werkzeug zur Verbesserung von Unterricht, z.B. durch die Integration von Distance Learning Bestandteilen (Vor- und Nachbereitung per Fern- und Online-Studium), genutzt werden. Sozial- und Aktionsformen werden in den Lernprozess eingebunden, um direkte Kommunikation zu ermöglichen. Da Lernen nicht nur auf Schrifttum (Lehrbücher, Skripte etc.) basiert, kommen Diskussionsforen und Workshops zum Einsatz. Rein virtuelle Angebote, wie z.B. Fernstudiengänge, fallen demnach nicht unter die Arbeitsdefinition.

Neben der gezielten Unterrichtung und Qualifizierung der Studierenden durch diverse Lernmethoden steht der Wissensaustausch durch Aufbau von Beziehungsnetzwerken im Vordergrund. Die Lernarchitekturen sollen interkulturelle Kompetenzen vermitteln und zur Suche nach den besten Lösungsstrategien beitragen sowie als Plattform zum Diskurs über Schlüsselthemen dienen.

7) In der Annahme eines wachsenden Zertifizierungsdrucks wird die Möglichkeit, nach deutschem Recht staatlich anerkannte Bildungsabschlüsse zu erwerben, als Kriterium für die Arbeitsdefinition hinzugezogen. Da das Monopol der Vergabe von Hochschulgraden beim Staat liegt, können nur staatliche oder staatlich anerkannte Hochschulen diese geschützten Titel verleihen. Dies setzt u.a. voraus, dass die Curricula über bestimmte formale Kriterien, wie das Vorhandensein von Studien- und Prüfungsordnungen verfügen und die Teilnehmer den Studentenstatus innehaben. Somit werden Fortbildungskurse und Umschulungen sowie punktuelle Weiterqualifikation, also Studieneinheiten, wie Block- oder Kompaktveranstaltungen und Kurzprogramme ausgeschlossen.

Dem Hochschulniveau entsprechend steht die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens im Vordergrund. Neben den Inhalten und Prüfungsbedingungen wird dies primär durch den entsprechenden Einsatz akademisch qualifizierter Dozenten bzw. Professoren in der Lehre realisiert. Zudem werden durch das Prinzip der forschenden Lehre eigene Forschungsaktivitäten eingeschlossen. Forschungshandeln wird verstanden als „Handeln mit der Absicht der Wissens-erzeugung, wobei es keine Rolle spielt, welchen Zwecken der Wissenserwerb dient“ (Krohn/Küppers 1989: 28).

Von Wissenschaftlichkeit kann dann gesprochen werden, wenn die Lehrinhalte wissenschaftliche oder komplexe berufsbezogene Themen behandeln und die Weiterbildung von einer wissenschaftlichen Institution oder mit deren Beteiligung angeboten wird. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit (fragende, kritische Haltung, Problem- und Methodenbewusstsein, Strukturierungsfähigkeit und Selbständigkeit) ist das ein Hochschulstudium von anderen Ausbildungs- und

Bildungswegen unterscheidende Moment. Ein Großteil der innerbetrieblichen Weiterbildung hat keinen in diesem Sinne akademischen Anspruch.

3.2 Das empirische Feld: Auswahlstrategie und Fallstudiensample

Es besteht ein breites, unübersichtliches Spektrum an Angebots- und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. Neben staatlichen Trägern liegen die Zuständigkeiten bei kirchlichen Einrichtungen, gewerkschaftlicher Bildungsarbeit und betrieblicher Weiterbildung, also öffentlichen, partikularen und privaten Trägern.⁶⁷ Da die Einteilung der Hochschulen nach Art der Trägerschaft die Heterogenität ungenau widerspiegelt, können als weitere Kriterien zur Klassifizierung die Rechtsform der Einrichtung, die Art der Finanzierung (überwiegend staatlich, überwiegend privat, Mischfinanzierung) die betrieblichen Ziele (Formalziel- oder Sachzieldominanz) sowie die Breite und Tiefe des Produktangebots dienen. Es existieren diverse Grenzfälle, bei denen die Trägerschaft und/oder Finanzierung nicht öffentlich bekannt ist. Zudem existieren vielfältige Formen der Kooperation. Ziel dieser Arbeit ist es nicht, diesen institutionellen Pluralismus in seiner Mannigfaltigkeit aufzuzeigen. Ausgehend von der oben entwickelten Arbeitsdefinition wird das empirische Untersuchungsfeld abgeleitet, d.h. es konstituiert sich durch die gewählte Problemstellung und beschreibt somit die Analyseeinheiten der Studie. Diese werden als drei Organisationsformen bestimmt: CUs, privat staatlich anerkannte Business Schools sowie hochschulnahe Weiterbildungseinrichtungen. Die Auswahl des Samples richtet sich nach der Arbeitsdefinition, d.h. die Untersuchungseinheiten werden nach den an der Fragestellung orientierten Kriterien ausgewählt.

Diese betriebsförmig organisierten Bildungsträger stellen ein Angebot bereit, das staatlich anerkannte Masterprogramme an deutschen (staatlichen/privaten) Hochschulen sowie Programme privater Bildungsanbieter in Kooperation mit deutschen Hochschulen umfasst. Bei den Ausgliederungen staatlicher Hochschulen handelt es sich um wirtschaftlich eigenständig agierende Unternehmen; sie sind keine selbständigen Hochschulen mit eigener staatlicher Anerkennung.

Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage nach den ideellen und materiellen Zwecken, die diese mit ihren Aktivitäten verfolgen. Es ist der normative Kontext, der sich bei den Bildungsträgern stark unterscheidet.

⁶⁷ Da sich die Untersuchung auf institutionelle Träger bzw. Hochschultypen fokussiert, werden die zahlreichen Kleinanbieter im Bereich von Managementweiterbildung ausgeblendet. Vor allem in diesem Marktsegment finden sich unseriöse Anbieter mit zweifelhaften Zertifizierungsangeboten (vgl. Schwertfeger 2002a).

Bei der Sampleauswahl spielen verschiedene Überlegungen eine Rolle: Es werden diejenigen Weiterbildungseinrichtungen eruiert, denen eine Katalysatorfunktion zukommt, d.h. als besonders aktive oder innovative Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung auffallen.

Da die Curricula einer Bildungseinrichtung die institutionelle Realisierung des Lehr-/Lerngeschehens darstellen bzw. das grundlegende Organisationsprinzip von Studium und Lehre sind, basiert der Vergleich auf der Darstellung der weiterbildenden Masterstudiengänge, die zwischen 2005/2006 und 2007 eingeführt wurden. Dieser Zeitraum lässt zu, die Entwicklungsverläufe der einzelnen Bildungseinrichtungen nachzuzeichnen.

3.2.1 Corporate University: Die Volkswagen AutoUni

Die im Jahr 2002 gegründete VW AutoUni produzierte zunächst als Pilotprojekt große Schlagzeilen. Im Winter 2005/06 wurde der Studiengang ‚Sustainable Mobility‘ angeboten, zwei weitere sollten folgen. Das ambitionierte Vorhaben der Volkswagen AG strebte die staatliche Akkreditierung ihrer Masterabschlüsse sowie eine generelle Öffnung an, d.h. mit der Anerkennung als Privathochschule wäre sie die erste deutsche CU gewesen, die eigene akademische Abschlüsse hätte vergeben können. Seit 2006 hat die Einrichtung einen grundlegenden Wandel durchlaufen.

3.2.2 Privat staatlich anerkannte Business School:

European School of Management and Technology

Das prestigeträchtige Modellprojekt wurde Ende 2002 von 25 namhaften deutschen Unternehmen ins Leben gerufen. Der Executive MBA ist seit Oktober 2007 im Programm. Trotz scharfer Kritik und finanziellen sowie organisatorischen Startschwierigkeiten erlangte die Managerschule nach ihrem ‚Neustart‘ die Akkreditierung und darf sich als staatlich anerkannte private wissenschaftliche Hochschule bezeichnen.

3.2.3 Hochschulnahe Einrichtung: Graduate School Rhein-Neckar

Die Graduate School Rhein-Neckar gGmbH (GSRN) ist eine privatrechtlich organisierte Weiterbildungseinrichtung der Fachhochschulen Ludwigshafen und Mannheim sowie der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Mannheim (ehe-

mals Berufsakademie). Indem Unternehmen der Region bei der Konzeption der Programme mit einbezogen werden (z.B. durch die Übernahme von Patenschaften für einzelne Module), soll sie den Standort der Metropolregion Rhein-Neckar stärken. Die GSRN bietet u.a. seit Wintersemester 2006/07 den Masterstudiengang ‚MBA Engineering Management‘ an. Die Methodik zum direkten Transfer des Gelernten an den Arbeitsplatz des Teilnehmers in Form von Fallstudien wird von einem externen Dienstleister angewendet.

Die institutionelle Neuausrichtung der
wissenschaftlichen Managementweiterbildung
Zur Entwicklung des organisationalen Feldes
Zastrow, J.
2013, XIX, 233 S. 5 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-531-19738-8