

Einleitung Vom kulturbedeutsamen Wandel im Weiterbildungssektor

„[...] aber in Wahrheit ist nicht von Bildung die Rede, sondern von Forderungen und Verfahren, wie man alle Menschen zu besseren Arbeitern [...] machen könnte. Die Frage, weshalb sich alles um Arbeit, Produktion u.ä. drehen sollte, ist schon zuviel; aber da erst beginnt Bildung.“ (Ballauff 1981: 25)

Die Liberalisierung des Bildungsmarktes ist verbunden mit einer imposanten Vervielfachung der Akteure im Bereich akademischer Erwachsenenbildung. Neben den klassischen Hochschularten (Universität, Pädagogische Hochschule, Kunst- und Fachhochschule) entstehen neue Organisationsformen privater Träger, die mit dem Anspruch antreten, innovative Wege zur Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Lernen zu gehen. Diese grundlegende Veränderung des Institutionengefüges im deutschen Bildungssystem äußert sich in Reformen, die sowohl die Steuerungs- und Verwaltungsprozesse, die Finanzierungsmodalitäten, die Personalstruktur als auch die curricularen Aspekte betreffen. Juristische Deregulierung im Hochschulsektor öffnet das Feld für Wettbewerbsmechanismen und ermöglicht Wirtschaftsunternehmen in einen Bereich einzudringen, der traditionell von den staatlichen Hochschulen besetzt wird. Während eine sukzessive Abnahme öffentlicher Fördermittel im Bereich der Weiterbildung einen stärkeren Rückzug des Staates bedeutet, üben private Geldgeber durch ihre Mittelzuweisungen zunehmend Gestaltungseinfluss aus.¹ Die Vergabe von Drittmitteln in Form von Subjekt- und Projektförderung sowie weitere Einnahmequellen wie Sponsoring (z.B. Stiftungsprofessuren) beeinflussen und verwischen die Strukturen in der Bildungslandschaft. Diese Mischfinanzierung hat zur Folge, dass sich Weiterbildungseinrichtungen verstärkt nach den Prinzipien unternehmerischer Planung ausrichten. Die Konturen zwischen den verschiedenen Bildungs- und Marktsegmenten verschwimmen zusehends. Die Zunahme dieser Grauzone bedarf kritischer Aufmerksamkeit.

¹ Bis zum Jahr 2008 stiegen die Bildungsausgaben unterproportional zur wirtschaftlichen Entwicklung; der Anteil der Ausgaben am BIP sank sogar kontinuierlich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 30).

Die Hochschule ist im Begriff, ihr Alleinstellungsmerkmal in der Vergabe von akademischen Abschlüssen zu verlieren und gerät zunehmend unter Druck, sich einer Form von Weiterbildung zu öffnen, die im gewohnten universitären Rahmen heute noch nicht üblich ist. Sie ist für die gesellschaftspolitische Forderung nach Lebenslangem Lernen² (im Folgenden: LLL) und den daraus folgenden neuen Aufgabenfeldern (noch) nicht präpariert, sondern konzentriert sich auf die Erstausbildung im tertiären Bildungssektor. Gewinnorientierte Bildungsanbieter verändern die Stellung der Hochschulen und die an sie gestellten Ansprüche, indem sie neue Lösungsvorschläge zur stärkeren Verklammerung von Wissenschaft und unternehmerischer Praxis unterbreiten. Dazu gehören u.a. die Entwicklung neuer Angebote mit ‚modernen‘ Inhalten, (internationale) Kooperationen, Netzwerkkontakte (z.B. über Alumni-Vereinigungen), die Nutzung neuer Informationstechnologien, die dezentralisierte, (örtlich sowie zeitlich) flexible Formen des Lernens eröffnen sowie die Unterstützung von Studierenden bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Da privatwirtschaftlich organisierte Träger zügig auf Veränderungen des gesellschaftlichen Kontextes reagieren, in dem sie z.B. innerhalb überschaubarer Zeiträume ihre Studiengänge veränderten Bedingungen anpassen, schreibt ihnen die öffentliche Meinung eine höhere Effizienz zu als den ‚unzeitgemäßen‘ staatlichen Hochschulen. Dieses Defizit wird strukturell begründet und schlägt sich u.a. in unzureichender Praxisorientierung und Kapazitätsauslastung sowie fehlender internationaler Ausrichtung und zu langer realer Studiendauer nieder (vgl. Mayer 2003: 583f.).

Die Ausdifferenzierung zieht nicht allein Konkurrenz nach sich, sondern vor allem die Frage nach Kooperationsmöglichkeiten der unterschiedlichen Akteure. Um auf dem Markt wettbewerbsfähig zu bleiben, werden neuartige Partnerschaften begründet, z.B. Universitätsnetzwerke, internationale und regionale Bildungskonsortien sowie Lernallianzen von Corporate Universities (im Folgenden: CU) mit Hochschulen, Business Schools und deren Dependancen. Diese flexibilisierten Formen sozialer Bündnisse nehmen es als organisatorische Alternative mit dem klassischen Modell beruflicher Weiterbildung auf.

Eine Konsequenz des lebendigen Wettbewerbs ist, dass Lernende verstärkt als Kunden wahrgenommen werden und von der großen Auswahl an aktuellen Wissens- und Lernangeboten auf dem Weiterbildungsmarkt profitieren können. Die funktionale Differenzierung der Bildungsmodelle führt zu einer stärkeren Nachfrage- und Dienstleistungsorientierung. Die Beschwörungsformel des LLL treibt eine Neujustierung institutioneller Arrangements voran. Die strikte Grenzziehung von Erwachsenenbildung – gemessen an Teilnehmerzahlen und erwirt-

² Transnationale Einrichtungen haben diese Debatte maßgeblich vorangetrieben (OECD 1996; Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000). Auf Bundesebene hat sich die BLK (2004) mit dem Postulat beschäftigt.

schafteten Umsätzen ist sie der größte Bildungsbereich – und Hochschule beginnt sich aufzulösen. Durch den Einsatz neuer pädagogischer Praktiken und Verfahren, wie z.B. neue Informations- und Kommunikationstechnologien, etabliert sich eine neue Lehr-/Lernkultur. Diese sind lange nicht mehr aus pädagogischen Institutionen heraus entstanden, sondern vor allem auf Lernorte aus der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen. Vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt und dem damit einhergehenden Wandel der Qualifikationsanforderungen spielen intermediäre Institutionen bei der Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Lernen zunehmend eine Rolle. Diese schaffen Handlungskontexte für Personalpolitik, wie z.B. Karrieremärkte, die das Verhältnis von Person und Organisation neu ordnen.

An dieser Stelle wird die Akademisierungsbemühung des Managements relevant, die sich in den Lebensbiografien, insbesondere in den individuellen Berufs- und Karrierebezügen bemerkbar macht. Die Individuen sind gefordert, ihre Arbeitsmarktfähigkeit zu sichern und zu steigern. Zu den neuen Aufstiegsstrategien gehören u.a. die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und der Erwerb von Bildungszertifikaten. Die industrie- und arbeitssoziologische Diskussion, die u.a. unter den Stichworten „Entgrenzung“ und „Subjektivierung von Arbeit“ (Gottschall 2005; Moldaschl 2003) geführt wird, zeigt, dass ein dem Weber'schen Bürokratiemodell (vgl. Whyte 1958) entgegengesetztes Menschenbild dominiert: Leistungsbereitschaft und Karriereorientierung lassen den „Arbeitskraftunternehmer“ als neuen Leittypus der hochqualifizierten Erwerbsarbeit zum „Unternehmer seiner Selbst“ werden (Voß/Pongratz 1998; Pongratz/Voß 2003).

Bislang fehlt sowohl eine organisations- als auch eine bildungssoziologische Fundierung der neuen Konzepte. Die einschlägige Managementliteratur befasst sich hauptsächlich mit Best-Practice-Beispielen und Handbüchern von (unkritischen) Praktikern. Doch eine bloße Adaption der Formate ohne Berücksichtigung der besonderen Fallsituation und des historischen Kontextes scheint nicht angemessen. Es gilt, die vielfältigen Akteursinteressen und Machtressourcen auf die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung und die Bedingungen für institutionelle Innovation aufzuzeigen.

Indem Schlüsselbegriffe des bildungspolitischen Diskurses hinterfragt und aufgebrochen werden, soll diese Studie einen Beitrag zur Schärfung eines Problembewusstseins leisten. Ihr liegt eine skeptische, aber keine kulturpessimistische Haltung zugrunde. Zwar wird der Diskurs um die Ökonomisierung des Bildungssystems, d.h. die funktionale Reduzierung von Wissen und Bildung auf Verwertbarkeit, kritisch beäugt, Schwarzmalerei wird jedoch nicht betrieben. Vielmehr ist eine Versachlichung in der emotional aufgeladenen Diskussion erforderlich. So werden Schranken der Anwendbarkeit des freien Marktprinzips auf den Weiterbildungssektor und die Diskrepanz zwischen sozialen Wunsch-

vorstellungen und Umsetzbarkeit aufgezeigt. Es sollen also Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarkeit von Wirtschaft, Pädagogik und Wissenschaft ausgelotet werden. Der Gang der Arbeit richtet sich nach Max Webers Position im Werturteilsstreit, der eine ergebnisoffene Fragestellung verlangt, bei der Beantwortung jedoch eine Wertorientierung zulässt. Die Arbeit soll insofern einen Beitrag zur Erklärung des Wandels der Arbeitsgesellschaft leisten, als sie zeigt, dass institutioneller Wandel entgegen üblichen Sachzwangargumenten offen und gestaltbar ist.

„Man begreift die Gesellschaft nicht als normative Ordnung, die individuelle Autonomie ermöglicht und verlangt, sondern als ein System von Sachzwängen, dem sich die Bildung zu beugen hätte.“ (Lenhardt 2004: 19)

Es sind insbesondere Soziologen, welche die vermeintliche Selbstverständlichkeit des Leistungsgedankens als institutionalisiertes Realitätsprinzip moderner Gesellschaften sichtbar machen.³

Da eine enorme Dynamik in der Bildungslandschaft herrscht, zeichnet diese Studie eine Momentaufnahme und erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Gerade in Umbruchphasen werden in Reaktionen gegenüber endogenen oder exogenen Beeinträchtigungen zentrale Funktionsmechanismen erkennbar. Die Darstellung kann nicht erschöpfend sein; sie soll systematisch Schwerpunkte zum innovativen Potenzial neuer Bildungswege setzen, grundsätzliche Tendenzaussagen zur gegenwärtigen Situation treffen und dazu Einzelbeispiele heranziehen.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf eine nach organisatorischer, inhaltlicher und didaktischer Ausrichtung klar abgegrenzte Auswahl an beschäftigungsbezogenen Weiterbildungsangeboten. Der Schwerpunkt liegt auf der Darstellung und Analyse von drei Organisationsformen, die eigene Problemlösungen für die engere Einbindung von Beruf und praktischer Erfahrung in den Lernprozess anbieten: erstens an Unternehmen angegliederte Weiterbildungsressourcen (sog. CUs), soweit diese staatlich anerkannte Hochschulabschlüsse über Kooperationsvereinbarungen vermitteln, zweitens privat staatlich anerkannte Business Schools und drittens hochschulnahe Weiterbildungseinrichtungen.

Die forschungsleitende Annahme besagt, dass an der Schnittstelle von Wissenschaft, Ökonomie und Pädagogik neue Handlungskontexte entstehen, die versuchen, der Leitidee einer engeren Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Lernen Geltung zu verschaffen. Diese durch Organisationen implementierte institutionelle Innovation generiert prototypische Lösungen für ein zentrales Problem der Arbeitsgesellschaft. In diesem Spannungsfeld koinzidieren unvereinbare

³ „Darin besteht das Problem der Soziologen das Gewöhnliche ungewohnt zu machen; es so zu schildern, dass sichtbar wird, wie außergewöhnlich es ist.“ (Bourdieu 1998: 27)

Rationalitätskriterien.⁴ Wie in Grundzügen dargelegt, treffen bisher getrennte institutionelle Bereiche aufeinander, wobei sich unterschiedliche Logiken gegenseitig durchdringen und überlagern. Dabei ist nach der „Eigenart des Rationalisierungsprozesses“ zu fragen: Welche Sphären werden in welche Richtung rationalisiert bzw. welche Rationalitätskriterien sind handlungsleitend (vgl. Lepsius 2003: 34)?

„Die Rationalisierung ist also kein Absolutum. Es gibt nicht nur eine Rationalisierung, sondern Rationalisierungen, die sich je nach dem Standpunkt, von dem aus sie in Angriff genommen werden, je nach den konkreten Bedingungen, unter denen sie stattfinden, und je nach dem inneren Gehalt, den man ihnen gibt, voneinander unterscheiden.“ (Friedmann 1952: 377)

Neben dem Prozess der Ökonomisierung werden Prozesse der Verwissenschaftlichung und der Pädagogisierung vorangetrieben. Es gilt, Weiterbildungsinstitutionen im Spannungsfeld von Hochschulen, Wirtschaftsunternehmen und Individuum, im Dreieck von Wissenschaft, Ökonomie und Pädagogik zu erforschen. Ziel der Ausführungen ist es, die den neuen Bildungslandschaften inhärente Rationalisierungsdynamik in ihrer Besonderheit herauszuarbeiten und ihre Effekte im „dreipoligen Raum von Handlungsabläufen, Strukturbildungen und Sinnprojektionen“ (Lepsius 2003: 33) zu bestimmen. Bei der Ausbildung der wissenschaftlichen Weiterbildung als „hybride Proto-Institution“⁵ ist zu fragen, welches Rationalitätskriterium sich durchsetzt und die Handlungsorientierung dominiert.

CUs, Business Schools und hochschulnahe Weiterbildungseinrichtungen werden in ihrer Eigenschaft als Organisationen im Rahmen der Institutionenanalyse betrachtet, wobei ihre Verknüpfung zwischen Gesellschaft und Individuum sowie strukturelle und werteorientierte Elemente mitschwingen. Der Terminus Institution wird in dieser Arbeit sowohl auf das Bildungswesen als auch auf die einzelnen Einrichtungstypen bezogen. Die organisationssoziologische Analyse betrifft die real existierenden Ausformungen institutionalisierter Weiterbildung (vgl. Türks Ausführungen zur Unterscheidung von Institution und Organisation im Allgemeinen vgl. Türk 1978: 2ff., sowie am Beispiel der Schule⁶). Organisationen werden als „zentrale Lernorte“ der Gegenwartsgesellschaft verstanden (Türk 1989: 95).

⁴ An diesem Terminus wird die Orientierung am Forschungsprogramm von Lepsius, der wiederum in der Tradition Max Webers steht, offensichtlich: Leitideen materialisieren sich durch Rationalitätskriterien in Strukturen (Lepsius 1990).

⁵ Proto-Institutionen werden hier verstanden als “new practices, rules and technologies that transcend a particular collaborative relationship and may become new institutions if they diffuse sufficiently” (Lawrence/Hardy/Phillips 2002: 281).

⁶ „Schule als *Institution* ist die Art und Weise wie in einer Gesellschaft die Bildung von Kindern geregelt ist; es sind [...] auch andere Möglichkeiten denkbar, wie diese Bildungsfunktion grundsätz-

Primärer Bezugspunkt dieser Arbeit ist eine „organisatorische Denkweise“ (Friedberg 1995: 233), d.h. die Analyse des Verhaltens von Organisationen und nicht von individuellem Handeln in Organisationen. Bei dieser Zugriffsweise sind Organisationen als Motor der gesellschaftlichen Entwicklung zu verstehen. Es wird eine sozial-konstruktivistische Perspektive eingenommen, die Rationalität kontextualisiert und somit instrumentelle Technologien und die Kriterien der Effizienz relativiert (vgl. Faust/Bahn Müller 1996: 141).

Mit der Verwendung des Konzepts des organisationalen Feldes ist der Neo-Institutionalismus als eine Bezugswissenschaft bereits angedeutet. Wohl wissend, dass dieses Theoriemodell durch Nicht-Beachtung sozialer Ungleichheit an seine Grenzen stößt, eignet es sich mit seinen Überlegungen zur ‚Fassadenmalerei‘ seitens der Organisationen zur Rekonstruktion von Legitimitätsmustern der einzelnen Bildungsanbieter.⁷ Aus dieser Perspektive heraus werden Moden und Mythen, d.h. a-rationale Elemente aufgezeigt, die Entscheidungen oftmals ex post durch ökonomische Effizienz zu legitimieren versuchen. Es wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Bedingungen und Kräfteverhältnisse bei der Realisierung ökonomischer Handlungen eine bedeutendere Rolle spielen als offiziell eingestanden. So orientieren sich Wirtschaftsorganisationen nicht ausschließlich am Marktgeschehen, sondern sie operieren vielmehr unter der Vorgabe, ihre Begründungslasten (z.B. Umweltschutzaufgaben oder Corporate Social Responsibility) einlösen zu müssen. Der Neo-Institutionalismus hat zur Erklärung der Entstehung moderner Bildungssysteme beigetragen, indem er Typologien und Theorieelemente hervorgebracht hat, in denen er auf die strukturelle Bedingtheit von sozialen Interaktionsdynamiken und kollektiven Handlungsergebnissen im Bildungswesen hinweist.⁸ Er hat als „effektive Forschungstechnologie“ (Hasse/Krücken 1999: 51) bereits in seiner Frühphase zahlreiche – vorwiegend US-amerikanische – Wissenschaftler angeregt, empirische Organisationsanalysen insbesondere im Kontext des Kultur- und Bildungswesens durchzu-

lich erfüllt werden könnte. Schule als *Organisation* zu betrachten hieße dagegen, bestimmte historische, gesellschaftliche Konkretisierung oder Realisationsweise der Institution zu thematisieren, das konkrete soziale Gebilde einer Schule im Auge zu haben.“ (Türk 1978: 4)

⁷ Neo-Institutionalisten wenden zwar das Konzept von Bourdieu auf ihre Untersuchungsgegenstände direkt an, indem sie sich z.B. für die Überprüfung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Schulerfolg interessieren (Mohr/DiMaggio 1995). Es fehlt aber die Überlegung, wie und in welchem Maße die Untersuchungsmittel unter differenten gesellschaftlichen Bedingungen anwendbar sind.

⁸ Frühe Studien zeigen z.B., dass Schulen institutionelle Vorgaben ihrer (politischen) Umwelt übernehmen und in den Formalstrukturen der Organisation abbilden (Meyer et al. 1978). Lag der Schwerpunkt zunächst auf äußeren Merkmalen wie Schulpflicht, staatliche Kontrolle und Expansion der Schülerzahlen, wurde später die Inhaltsebene in Form von Lehrplänen in die Studien eingebunden (u.a. Meyer/Kamens/Beavot 1992).

führen. Für die vorliegende Arbeit sind u.a. Überlegungen zum institutionellen Isomorphismus relevant.⁹

Nach den bisherigen Ausführungen ist nach den gesellschaftlichen Konsequenzen organisationalen Handelns zu fragen: Wie wird das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durch neue Organisationsformen reproduziert und welche Auswirkungen hat es, wenn neben dem Staat auch Wirtschaftsunternehmen Einfluss auf die Gestaltung des Feldes nehmen? Die staatlichen Hochschulen haben keineswegs mehr ein Monopol im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung inne, vielmehr werden angesichts grenzüberschreitender Konkurrenz und Kooperation die institutionellen Schranken durchlässiger.

In welchen Formen vollzieht sich das Wechselspiel von Ökonomie, Pädagogik und Wissenschaft? Welche Rationalitätskriterien setzen sich mit welchen Geltungschancen durch?

Lassen neue Bildungsgänge eine stärkere Verzahnung von Arbeit und Lernen in Form von ‚Proto-Institutionen‘ zu? Oder ermöglicht die Veränderung der institutionellen Konfigurationen vielmehr die Verwirklichung kapitalistischer Geltungsansprüche? Inwieweit steht dieser Prozess also unter dem Primat der Wirtschaftlichkeit? Bedeutet die Berücksichtigung von Produktivität in der Bildung, dass die Leitkriterien wissenschaftlicher Weiterbildung gänzlich einem ökonomisch-technischem Hegemonialanspruch untergeordnet sind?

Zur Strukturierung der Fragenkomplexe ist ein Makro-Meso-Mikro Orientierungsrahmen hilfreich (vgl. Türk 1977: 46ff.). Um die Weiterbildungslandschaft lesbar zu machen, stellt sich auf der Makroebene die Frage, welche Akteure das organisationale Feld konstituieren und welche Rolle sie jeweils einnehmen. Eine Strukturanalyse rekonstruiert neokorporatistische Arrangements und Beziehungsgeflechte, die in staatlichen Regelkontexten handeln. Wie reagieren die organisierten Interessengruppen auf die Etablierung ihrer (professionellen) Position?

Auf der Mesoebene ist zu fragen, wie einzelne Bildungsorganisationen mit den an sie gestellten Umwelthanforderungen umgehen bzw. wie institutionelle Vorgaben, die von außen an sie herangetragen werden, wahrgenommen, interpretiert und praktisch umgesetzt werden. Welche Wissenschaftsvorstellungen werden institutionalisiert und auf welche Legitimationsmuster wird dabei zurückgegriffen? Welche bildungspolitischen Ziele verfolgen die einzelnen Einrichtungstypen? Mit welchen Mitteln und Strategien werden diese durchgesetzt? Wo liegen Gemeinsamkeiten und wo die Unterschiede? Was veranlasst die Akteure zur

⁹ Bezogen auf die „Weltkultur“ geht die Standardisierung (und damit die Reduktion der weltweiten Vielfalt) von Bildungssystemen schnell voran (vgl. Meyer/Ramirez 2004: 214). So weist die Bildungsexpansion in allen Ländern Strukturähnlichkeiten hinsichtlich der Curricula, Schultypen etc. auf.

Kooperation und wie gestaltet sich diese? Die organisierten Handlungskontexte werden durch Fallstudien einzelner Bildungseinrichtungen präzisiert. Sie gestatten Einblick in die Konzeption der Studienprogramme, die Zusammensetzung von Studierenden und Lehrkörpern und sollen klären, nach welchen Vorstellungen die Selektionskriterien zur Rekrutierung erfolgen und wo die inhaltlichen Schwerpunkte bei der Gestaltung von Curricula liegen.

Auf der Mikroebene sind die Handlungsorientierungen der pädagogisch-professionellen Akteure und deren Verarbeitung des Wandels durch Interaktion zu verorten. Die Akteure sind hier Individuen, die in organisationalen Regelkontexten handeln. Auf dieser Ebene sind folgende Fragen zentral: Wie bestimmen die Protagonisten die genuinen Interessen und Aufgabenstellungen des eigenen Feldes bzw. der eigenen Organisation? Wo sehen sie ihr zu lösendes Problem und wie definieren sie Lösungswege zur Verknüpfung von Arbeit und Lernen? Wie verorten sich die Akteure selbst im Feld bzw. wo ziehen sie die Grenze zu anderen Handlungslogiken?

Das einführend geschilderte Anliegen bestimmt den Ablauf der exemplarisch und explorativ angelegten Studie. Das Forschungsproblem, das in seinen Grundzügen als die Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Lernen und als das Verschwimmen institutioneller Konturen in der Bildungslandschaft identifiziert wurde, ist auf den Gegenstandsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegrenzt. Die Offenlegung von Annahmen, die der Untersuchung zugrunde liegen, verdeutlicht, welche theoretischen Erwägungen in die Entwicklung der Fragestellung einfließen. So orientiert sich die Arbeit an der institutionellen Organisationsperspektive. Die Argumentationskette gliedert sich problemorientiert:

Im ersten Teil der Analyse wird die theoretische Ausgangslage in den Blick genommen. Zunächst wird in Kapitel 1 das Verhältnis von Arbeit und Lernen sowie die Leitidee der Verknüpfung von beidem näher bestimmt. In Bezug auf die industrie- und arbeitssoziologische Diskussion um die Subjektivierung von Arbeit wird die Bedeutung von Bildungszertifikaten für Karriereaussichten thematisiert. Anschließend bestimmt Kapitel 2 die Eigenarten der drei Rationalitätsstränge Verwissenschaftlichung, Ökonomisierung und Pädagogisierung näher.

Der theoretische Bezugsrahmen wird in Teil B für das Forschungsdesign nutzbar gemacht. Aus der Arbeitsdefinition, die in Kapitel 3 mittels sieben Kriterien näher bestimmt wird, werden die Analyseeinheiten für den empirischen Teil abgeleitet. Sie umfassen drei Organisationsformen: CUs, privat staatlich anerkannte Business Schools und hochschulnahe Weiterbildungseinrichtungen. Kapitel 4 beschreibt die Untersuchungsformen. Die charakteristischen Unterscheidungsmerkmale der einzelnen Bildungseinrichtungen werden anhand von Organisationsfallstudien beleuchtet, in deren Rahmen 21 Experteninterviews, Doku-

menten- und Artefaktanalysen sowie teilnehmende Beobachtungen durchgeführt werden.

Teil C ist das Zentrum der Arbeit. Kapitel 5 liefert einen Zugang zur Konstitution des organisationalen Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung, indem zentrale Akteure erfasst werden. Kapitel 6 greift bei der Auswertung von drei Organisationsfallstudien die theoretischen Vorarbeiten auf und beantwortet die Frage hinsichtlich der jeweiligen Gewichtung der konkurrierenden Rationalitätskriterien, die bei den Legitimationsmustern zum Tragen kommen. Im Anschluss daran werden die drei Einrichtungstypen im organisationalen Feld verortet und auf ihre verallgemeinerbaren Elemente hin analysiert (Kapitel 7). Hier werden Verlaufs- und Entwicklungstrends sowie typische Reaktionsmuster aufgezeigt.

Die Arbeit schließt mit Teil D, der die strukturellen Konsequenzen der gezeichneten Entwicklung diskutiert. Inwiefern etablieren sich die analysierten Organisationstypen als Grenzgänger im Spannungsfeld von Wissenschaft, Ökonomie und Pädagogik? Aus den Erträgen und nicht behandelten offenen Fragen werden schließlich Anregungen für weitere Forschung aufgezeigt.

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