

Michael Kerres
Anke Hanft
Uwe Wilkesmann
Karola Wolff-Bendik (Hrsg.)

Studium 2020

*Positionen und Perspektiven zum
lebenslangen Lernen an Hochschulen*



Waxmann 2012
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2579-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2012
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Titelfoto: © ArTo – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Uwe Wilkesmann

2.6 Strukturelle Verankerung – die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen

In der Organisation der deutschen Hochschulen ist die Dimension des lebenslangen Lernens bisher noch nicht verankert. Es gibt bisher nur wenig institutionalisierte Orte in der Organisation Universität, die sich um die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft kümmern. Nur für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung existieren meistens Zentren oder zentrale Verwaltungseinheiten. Des Weiteren sind für das Diversity-Management erste Verwaltungseinheiten eingerichtet worden. Vorreiter ist hier die Universität Duisburg-Essen, die zuerst eine Pro-Rektorenstelle für das Aufgabengebiet Diversity eingerichtet hat. Analog zur Debatte um die wissenschaftliche Weiterbildung kann auch bei der Debatte um das lebenslange Lernen an Hochschulen von verschiedenen Dilemmata gesprochen werden (Wilkesmann, 2010). Im Folgenden wird dafür zuerst auf die Situation in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen, bevor die Analyse auf die allgemeine Situation im lebenslangen Lernen übertragen wird. Es wird gezeigt, inwiefern die Dilemmata Auswirkungen auf die Organisation des lebenslangen Lernens an Hochschulen haben.

Extrinsische Motivation versus intrinsische Motivation

Zuerst ist zu fragen, was die Akteure zum lebenslangen Lernen motiviert. Was motiviert Dozentinnen und Dozenten sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. an der Lehre überhaupt? Ist es Geld, Karriere oder Spaß? Wie sind sie grundsätzlich motiviert? Ist das Lehrpersonal intrinsisch motiviert, was auch die Motivation einschließt, durch die Lehre Kontakt mit der Praxis zu haben und so eigene wissenschaftliche Ergebnisse mit Personen aus der Praxis bzw. mit Studierenden, die schon interessante Lebenserfahrungen vorweisen können, diskutieren zu können? Die letzte Variante diskutiert Mintzberg (2004) unter dem Oberbegriff „experienced reflection“. Gemeint ist damit „... the managers bring their experience to the classroom, where the faculty introduce various concepts, theories, models. We can say that managers live in the territory while the faculty provide the maps“ (Mintzberg, 2004, S. 264). Oder lässt sich das Lehrpersonal nur extrinsisch über ein hohes Honorar motivieren? Die wissenschaftliche Weiterbildung kann eine stattliche Zusatzeinnahme darstellen. Das Dilemma, was hierbei entstehen kann, ist der Verdrängungseffekt: Vorhandene intrinsische Motivation bei den Lehrenden wird durch zusätzlich extrinsische Anreize verdrängt und die Gesamtmotivation sinkt (Frey & Osterloh, 2002).

Ryan und Deci (2000) differenzieren in ihrem Motivationsmodell auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdbestimmtheit verschiedene qualitative Typen von Motivation. Jeder Akteur kann nach diesem Modell gleichzeitig sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein, allerdings in unterschiedlichen Ausprägungen. Grundsätzlich reicht das Kontinuum von der Amotivation über die externe Regulation,

welche die externe Belohnung und Bestrafung beschreibt, und die introjizierende Regulation, die die Verinnerlichung qua Sozialisation dieser externalen Belohnung und Bestrafung meint. Der dann folgende Typ der identifizierenden Regulation charakterisiert ein Verhalten, das dem Akteur persönlich wichtig ist und dem er einen Wert zuschreibt. Die integrierende Regulation beschreibt eine Verhaltensmotivation, welche eine Übereinstimmung mit einem persönlichen Selbstbild herzustellen versucht. Der letzte Typ ist die intrinsische Regulation, die das reine internale Interesse bzw. die internale Befriedigung und Freude beschreibt.

Eine Operationalisierung dieses Modells ist für die Erfassung der Lehrmotivation deutscher Universitätsprofessorinnen und -professoren in einer deutschlandweiten Studie verwendet worden (Wilkesmann & Schmid, 2011a, 2011b). Es zeigt sich dabei, dass die deutschen Universitätsprofessorinnen und -professoren sehr hoch intrinsisch für die Lehre motiviert sind. Allerdings existieren signifikante Unterschiede im Bereich der extrinsischen Motivation zwischen Befragten, die in der leistungsorientierten W-Besoldung und denen, die in der alten senioritätsorientierten C-Besoldung entlohnt werden. Die W-Besoldeten sind höher extrinsisch motiviert als die C-Besoldeten, beide Gruppen sind aber gleich hoch intrinsisch motiviert.

Wie sieht die Motivation auf Seiten der Studierenden aus? Lebenslanges Lernen darf nicht als „lebenslänglich“ wahrgenommen werden. Was erwarten die Studierenden? Eine Analyse der Stu+Be-Daten konnte zeigen (Wilkesmann & Virgillito, 2012), dass die intrinsische Motivation bei den grundständigen Studierenden eine Wissenschaftsorientierung unterstützt, während eine extrinsische Motivation mit einer Praxisorientierung zusammenhängt, welches zum nächsten Dilemma überleitet.

Praxisorientierung versus Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftliche Weiterbildung arbeitet primär nachfrageorientiert, weil sie ihre Veranstaltungen verkaufen muss. Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwarten dabei ein hohes Maß an Verwertbarem, d.h. das Gelernte muss sich möglichst gut im Berufsalltag umsetzen lassen. Gleiches gilt mittlerweile auch für viele grundständige Studierende, wobei diese Erwartung durch die Bologna-Reform unterstützt worden ist. Ein Ziel der Bologna-Reform war es, gestufte Studiengänge einzuführen, wobei der erste Abschluss (BA) ein berufsqualifizierender Abschluss sein soll (Hanft, 2008). Die Studierenden sollen also nicht nur für die Wissenschaft, sondern im ersten Studienabschnitt auch für den Arbeitsmarkt qualifiziert werden. Dies trifft sicherlich auch die Wünsche und Einstellungen vieler Studierenden, die ihr Studium nicht unbedingt mit dem Ziel beginnen, in der Wissenschaft bleiben zu wollen. Hintergrund dieser Entwicklung ist auch der wachsende Anteil einer Generation, der studiert. Je größer der Anteil der Studierenden in einer Generation ist, desto mehr Studierende müssen später auf dem Arbeitsmarkt unterkommen, weil sie nicht in der Wissenschaft bleiben können und desto heterogener wird die Zusammensetzung der Studierenden (vgl. Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter, 2007).

Diese Entwicklung wird Auswirkungen auf die Erwartungen und Einstellungen der Studierenden haben. Je heterogener die Lebenslagen der Studierenden sind, desto heterogener werden vermutlich auch die Erwartungen an das Studium sein. Besonders wird dann nicht mehr die Erwartung im Vordergrund stehen, nur für die Wissenschaft qualifiziert zu werden, sondern eben auch eine Praxisorientierung vermittelt zu bekommen. Die Bologna-Reform wird vermutlich diese Erwartungshaltung verstärkt haben. Grundständige Studierende erwarten heute eine quasi Berufsausbildung. Die Frage, die sich deshalb stellt, ist: Wie ist das Verhältnis zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung? Existiert ein Gegensatz oder gar ein Verdrängungseffekt zwischen beiden Orientierungen im Studium (Wilkesmann, 2010)? Soll sich nachfrageorientiert an der heterogenen Studierendenschaft und deren Wünschen an eine Berufsausbildung orientiert werden oder an internen wissenschaftlichen Kriterien, die aber manchmal weit weg von praktischen Anforderungen sein können? Haben die beiden Logiken der Nachfrageorientierung und der Wissenschaft einen ausschließenden Charakter? Oder kann auch in anwendungsorientierten Veranstaltungen ein hohes Maß an Wissenschaftsorientierung vermittelt werden. Erste Hinweise bietet die Untersuchung von Denzler und Wolter (2008), in der der Übergang von der Schule zur Universität anhand von Schweizer Studierenden untersucht wird. Hier wird zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung der Studierenden differenziert. Eine zentrale Hypothese der Untersuchung besagt, dass die Art der Orientierung auf die Studienwahl einen Einfluss hat.

Die Autoren können mit ihren Daten belegen, dass bei einer Wissenschaftsorientierung seltener und bei einer Praxisorientierung eher pädagogische Studiengänge gewählt werden, insbesondere Grundschulpädagogik. Darüber hinaus existiert zu diesem Thema bisher kaum empirische Forschung. In der schon oben angesprochenen Studie zu den STU+BE-Daten (Wilkesmann & Virgillito, 2012) kann gezeigt werden, dass es ein grundsätzliches Dilemma zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung, wie es z.T. für die wissenschaftliche Weiterbildung konstatiert wurde (Wilkesmann, 2010), für die grundständig Studierenden in dieser Form nicht gibt. Ingenieurwissenschaftler sind sogar beides gleichzeitig, weil es in ihrem wissenschaftlichen Selbstverständnis diesen Widerspruch nicht gibt. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern existiert dieser Widerspruch von der Tendenz her nur leicht: Grundsätzlich sind sie eher praxisorientiert und weisen eine – allerdings nicht signifikante – negative Beziehung zur Wissenschaftsorientierung auf. Ob eher die Praxis- oder die Wissenschaftsorientierung im Vordergrund steht, hängt von der grundsätzlichen Studienmotivation ab und damit von der grundsätzlichen Einstellung und Erwartung an das Studium. Die Organisation des lebenslangen Lernens an Hochschulen muss diesen Ergebnissen Rechnung tragen. Extrinsic motivierte Studierende erwarten eine Praxisorientierung, intrinsic orientierte Studierende erwarten eine Wissenschaftsorientierung. Erstere nehmen das Studium aus Karrieregründen erneut auf, letztere sind eher an Inhalten als an ihrem beruflichen Aufstieg interessiert. Die erste Gruppe wird für die Wiederaufnahme des Studiums sicherlich relativ viel Geld bezahlen (und erwartet damit eine entsprechend gute Dienstleistung), die zweite Gruppe wird vermutlich nicht so viel Geld bezahlen wollen und hat damit andere Erwartungen. Die extrinsisch Motivierten erwarten eine Organisationsform, die eher der unternehmensähnlichen Steuerung entspricht, während die

intrinsisch Motivierten eine Organisationsform nach den Prinzipien der wissenschaftlichen Selbstorganisation erwarten.

Unternehmensähnliche Steuerung versus wissenschaftlicher Selbstorganisation

Dieses Dilemma besteht darin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung entweder ein Vorreiter der unternehmensähnlichen Steuerung ist, indem sie als privates Produkt verkauft wird oder als Wissenschaft ein öffentliches Gut ist, das in einem öffentlichen Auftrag der diskursiven akademischen Selbstregulierung unterliegt (Wilkesmann, 2010). Das Dilemma wissenschaftlicher Weiterbildung besteht 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. Diese Differenz beruht auch auf den unterschiedlichen Erwartungen und der differierenden Motivation der Studierenden.

Als Teil der Organisation Universität unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung eigentlich der Gesamtsteuerung der Universität, als organisatorischer „Sonderfall“ unterliegt die wissenschaftliche Weiterbildung allerdings einem eigenen Steuerungsmodus. Daher lassen sich Differenzen bzw. neuerdings Koinzidenzen der Steuerungsmodi zwischen Universität und wissenschaftlicher Weiterbildung feststellen. In den letzten Jahren hat sich die Steuerung von Universitäten in Deutschland in Richtung eines unternehmensähnlichen Managements verschoben. Diese so genannte „managerial governance“ ist in großen Teilen in der wissenschaftlichen Weiterbildung immer schon angewendet worden. Damit ist die wissenschaftliche Weiterbildung Vorreiter der Reorganisation deutscher Universitäten und es lassen sich gleichzeitig auch die (positiven und negativen) Erfahrungen mit dieser Form der Steuerung verdeutlichen. Nach den jeweiligen Hochschulgesetzen in den Bundesländern ist die wissenschaftliche Weiterbildung von der grundständigen Lehre abgekoppelt. Die Differenz wird an der Art der Finanzierung festgemacht (siehe oben „Die rechtliche Gleichgültigkeit“). Da wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckende Gebühren nehmen muss, setzt das immer schon eine betriebswirtschaftliche Kalkulation voraus. Damit ist sie der so genannten managerial governance unterworfen. In der Hochschulforschung werden folgende Governance-Typen differenziert (Schimank, 2007): die staatliche Regulation der Hochschulen (state regulation), die Außensteuerung der Hochschule durch den Staat oder durch andere Akteure, an die der Staat Steuerungsbefugnisse delegiert (external guidance), die akademische Selbstorganisation der Hochschule (academic self-governance), die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen (managerial (self-)governance) und der Wettbewerb in und zwischen Hochschulen (competition) (de Boer, Endres & Schimank, 2007).

Für den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft bedeutet dies, dass spezielle Gruppen besonders behandelt werden und diese dann für die Leistung gesondert zahlen müssen, d.h. sie bekommen ein privates Gut, das sich nach dem Preis bemisst

oder aber Bildung wird für alle gesellschaftlichen Gruppen als öffentliches Gut deklariert. Letzteres hat dann aber möglicherweise die Konsequenz, dass sich keiner für die Belange der heterogenen Studierendenschaft interessiert und diese keine Nachfragemacht besitzen. In diesem Fall müssen die Studierenden sich in die bestehenden Strukturen einpassen – gelingt dieses ihnen nicht, dann wird es als ihr persönliches Problem adressiert.

Im Sinne des lebenslangen Lernens müssten aber auch Hochschulangebote für Gruppen bereitgestellt werden, die später in ihrem Lebenszyklus an die Hochschule kommen, vollzeit berufstätig sind oder eine andere Hochschulzugangsberechtigung besitzen als das Abitur. Wenn die Nachfrage der traditionell Studierenden (siehe zu dieser Diskussion und zur definitorischen Abgrenzung den Beitrag von Wilkesmann, Virgilito, Bröcker & Knopp, 2011 in diesem Band) nach „traditionell organisierten“ Studiengängen nachlässt, dann wird es Angebote für eine heterogenere Studierendengruppe geben müssen. Darauf müssen aber die Universitäten vorbereitet sein.

Grenzstelle versus Außenstelle

Bisher ist die Organisation des lebenslangen Lernens und insbesondere der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Rand der Universitäten gedrängt worden (Hanft & Knust, 2007; Wilkesmann, 2010, 2007). Entweder ist sie als Grenzstelle an die Organisationsgrenze der Hochschule verlagert oder sie ist als eigenständige Organisation im Umfeld der Hochschule angesiedelt. Im ersten Fall ist sie als zentrale wissenschaftliche Einrichtung oder als Verwaltungseinheit damit beschäftigt, den Anforderungen einer vollberufstätigen Studierendenschaft zu entsprechen, die schon einen ersten Studienabschluss besitzen, um Angebote speziell für diese Gruppe bereitzustellen. Als unabhängige Organisation außerhalb der Hochschule (als eigenständige GmbH oder als eingetragener Verein) agiert sie selbständig am Markt und ist nur noch lose an die Hochschule gekoppelt. In beiden Fällen muss die Organisation(seinheit) mit Fakultäten kooperieren, die das Lehrpersonal stellen, mit dem der Studiengang oder die sonstigen Lehrangebote besetzt werden. Allerdings haben die Fakultäten dabei meistens kein Interesse, zu den grundständigen Studienangeboten zusätzlich Angebote bereitzustellen. Der Vorteil der zentralen Organisationseinheit ist aber, dass eine klare Verantwortlichkeit für diesen Bereich existiert und damit auch Aktivitäten für diese Zielgruppe geplant und angeboten werden. Eine andere organisatorische Lösung wäre es, die Verantwortung der Weiterbildung in die Hände der Fakultäten zu legen. Das jedoch löst nicht das mangelnde Interesse der Fakultäten: Solange genügend grundständige Studierende in die Studiengänge drängen, wird es keine Veranlassung für die Fakultäten geben, neue Angebote für berufstätige Studierende zu entwickeln. Den Akteuren in der Fakultät fehlt die Zeit und die entsprechende Prioritätenszuschreibung. Es gibt aus ihrer Sicht wichtigere Dinge zu tun. So oszilliert die Zuschreibung der Verantwortung zwischen speziellen Organisationseinheiten und der jeweiligen Umsetzung in der Fakultät, aber in beiden Fällen treten nur Teilerfolge auf, die das Problem nicht grundsätzlich lösen.

Auch andere Gruppen der heterogenen Studierendenschaft werden teilweise einer organisatorischen Sonderbehandlung bedacht, wie etwa in Form eines Diversity-Referats in der Verwaltung oder im Rahmen von Arbeitsgruppen zum Teilzeitstudium in besonderen Verwaltungsstellen. Alle diese Lösungen zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass Verantwortlichkeit durch eine klare organisatorische Zuschreibung ermöglicht wird und die Organisation Hochschule das Problem bearbeiten kann. Zum anderen wird dadurch aber auch die eigentliche „Produktion“ der Organisation (in diesem Fall die Lehre) entlastet: Die Studierendengruppen, die nicht dem Normalbild der Vollzeitstudierenden entsprechen haben zwar eine Anlaufstelle, an die sie sich wenden können, aber für die grundständige Lehre muss dann keine weitere Konsequenz gezogen werden. Die entsprechende Organisationseinheit ist für das Problem verantwortlich und entlastet somit die Lehre in den grundständigen Studiengängen und in der Planung der Fakultäten von diesem Problem. Andersherum heißt dies nicht unbedingt, wie gerade gezeigt, dass durch eine Übertragung des Problems auf die Fakultäten auf die Bedürfnisse der heterogenen Studierendenschaft eingegangen wird. Dieses Dilemma kann nur dadurch überwunden werden, indem das Angebot für das lebenslange Lernen zum „Regelangebot“ jeder Hochschule gemacht wird. Einzelne Fachbereichsgruppen bieten jeweils spezialisierte Angebote für bestimmte Nachfragegruppen. So kann der MBA durch eine Hochschul-GmbH in einer luxuriösen Umgebung mit „Rund-um-Versorgung“ für viel Geld verkauft werden. Pflegewissenschaftler oder Chemietechniker sind dagegen eher an neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen und an einem engen Kontakt zu einem Lehrstuhl interessiert in einem Format, das im Kern der Hochschule angesiedelt ist, sich eher an den Prinzipien der Selbstorganisation der Wissenschaft orientiert und wenig Geld kostet. Dafür wird aber auch keine „Rund-um-Versorgung“ und ein Luxushotel erwartet. Die Organisationsform des jeweiligen Angebots für das lebenslange Lernen muss sich zusammengefasst also an den Erwartungen der spezifischen Studierendengruppe ausrichten und zum Regelkanon des Lehrangebots der Hochschule gehören. Dies schließt auch eine Anrechnung auf das Lehrdeputat für die Professoren ein.

Literatur

- de Boer, H., Endres, J. & Schimank, U. (2007). On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In Jansen, D. (Hrsg.), *New Forms of Governance in Research Organizations* (S. 137–154). Dordrecht.
- Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30 (4), 112–141.
- Frey, B. S. & Osterloh, M. (2002). *Successful Management by Motivation*. New York/ Berlin.
- Hanft, A. (2008). *Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. München.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.). (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster.

- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs*. London: Financial Times.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden.
- Wilkesmann, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16 (4), 269–281.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2011a). Lehren lohnt sich (nicht)? – Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu den Auswirkungen leistungsorientierter Steuerung auf die universitäre Lehrtätigkeit. *Soziale Welt*, 62 (2), 251–278.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. J. (2011b). The Impacts of New Governance on Teaching at German Universities. Findings from a National Survey. *Higher Education*, 62, DOI 10.1007/s10734-011-9423-1.
- Wilkesmann, U. & Virgillito, A. (2012, *in Vorb.*). Einflüsse auf die Praxis- und Wissenschaftsorientierung von Studierenden – erste empirische Ergebnisse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (1).