

Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an der Universität Rostock

Beatrice C. Büttner/Friedemann W. Nerdinger/Kerstin Kosche/Juliane Schuldt/Stefan Göbel/Jan Tauer

Projekt ‚KOSMOS‘ an der Universität Rostock

1 Die Ausgangslage

Die Universität Rostock ist eine moderne Universität, die den Anspruch hat, Wissen und neueste Erkenntnisse der Wissenschaft an die Gesellschaft und interessierte Menschen weiterzugeben. Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität knüpft damit an die Tradition an, Zugang zu Bildung in unterschiedlichen Lebensabschnitten zu ermöglichen. Rektor Prof. Schareck äußert sich in einem Interview über die Wissenschaftliche Weiterbildung:

„Sie hat einen besonderen Stellenwert an der Universität, schon allein weil die Weiterbildung andere Personenkreise und Altersgruppen anspricht und die Türen für Menschen mit den unterschiedlichsten Qualifikationen öffnet.“ (Universität Rostock 2010, S. 113).

Seit 1990 wurde an der Universität Rostock die Tradition des Fernstudiums unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen fortgeführt und der Bereich wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium aufgebaut. Seither werden weiterbildende Studiengänge und Zertifikatsprogramme entwickelt, Projekte nachhaltig umgesetzt und die Weiterbildung im Kontext von Erstausbildung und Qualitätssicherung gestaltet.

Die Universität Rostock platzierte damit im bundesweiten Vergleich frühzeitig nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote am Markt. Mit dem Projekt KOSMOS konnte sie auf eine gute Basis aufsetzen, die Stärken im Bildungsmanagement ausbauen und an den Schwächen arbeiten. Es ist ein folgerichtiger und notwendiger Schritt, die Universität schrittweise zu einer Stätte des Lebenslangen Lernens (LLL) wachsen zu lassen und wiederum die Erfahrungen, Kompetenzen und Potenziale des Weiterbildungsmanagements zu nutzen. Die Universität Rostock hat erkannt, dass eine Integration des LLL ohne Reorganisation der Institution nicht zu leisten ist. Das Gesamtkonzept LLL an der Universität zu verwirklichen, erfordert ein fokussiertes Herangehen, strategische Entscheidungen, adäquate Strukturen, förderliche Rahmenbedingungen und ein professionelles Bildungsmanagement, das immer die Zielgruppen und die gesellschaftlichen Bedarfe im Blick hat.

2 Einblicke in die Veränderungsprozesse

2.1 Über den Versuch eine Universität zu verändern – Einblicke in den Organisationsentwicklungsprozess

Im Rahmen des Projekts KOSMOS wird die Implementierung des LLL durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) begleitet und unterstützt. Mit Hilfe der OE sollen strukturelle Rahmenbedingungen für die Akzeptanz und Umsetzung eines LLL-Konzepts an der Universität geschaffen werden. OE ist dabei als Veränderungsstrategie zu verstehen, die unter aktiver Mitwirkung der Betroffenen vollzogen wird (von Rosenstiel/Nerdinger 2011). Charakteristisch für OE sind folgende Merkmale (vgl. Nerdinger/Blickle/Schaper 2014):

- OE ist eine geplante Form des Wandels,
- OE ist langfristig angelegt,
- OE betrifft ganze Organisationen (Betriebe, Krankenhäuser, Hochschulen etc.) und nicht nur einzelne Abteilungen oder Gruppen,
- am OE-Prozess sind die Betroffenen beteiligt,
- der Wandel wird durch erfahrungsgeleitete Lern- und Problemlöseprozesse herbeigeführt,
- das Lernen und Problemlösen wird durch Verfahren der angewandten Sozialwissenschaften ausgelöst und unterstützt,
- OE zielt weniger auf die Beeinflussung der Produktivität als vielmehr auf die Verbesserung der Lebensqualität und der Problemlösefähigkeit in einer Organisation.

Eine solche partizipative Veränderungsstrategie ist in einer Universität aufgrund ihrer organisationalen Eigenheiten unverzichtbar (siehe dazu auch Altvater 2007). Bereits vor mehr als 30 Jahren hat Mintzberg (1983) die Universität als Expertenorganisation beschrieben, deren ‚Führungskräfte‘ – die Professoren – über ein hohes Maß an Autonomie verfügen und sich eher an ihrer Profession und der entsprechenden wissenschaftlichen Community als an den Zielen der Organisation Hochschule orientieren. Demgegenüber verfügt die Hochschulleitung – ebenfalls vorwiegend aus Professoren bestehend – kaum über wirksame Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten (vgl. dazu auch Altvater 2007; Hüther/Krücken 2012; Pellert 1999). Cohen, March und Olsen (1972) charakterisieren die Universität als Garbage Can Organization. Demnach kommt es in Universitäten aufgrund der vielseitigen Interessen und daraus resultierenden Zielkonflikten häufig zu eher unstrukturierten, unkalkulierbaren Kompromisslösungen anstelle einer systematischen Problembearbeitung und -lösung (Altvater 2007). Weick (1976) beschreibt eine weitere Besonderheit von Universitäten,

die u.a. erklärt, warum sich Hochschulen anders als funktional-hierarchische Organisationen (z.B. privatwirtschaftliche Unternehmen) nur bedingt steuern lassen. Demnach besteht die Universität aus mehreren lose gekoppelten Systemen – die einzelnen Lehrstühle, Institute und Fakultäten, der Verwaltung und der Hochschulleitung. Insbesondere die erstgenannten Basiseinheiten aus dem Bereich Forschung und Lehre verfügen über ein hohes Maß an Autonomie und konzentrieren sich v.a. auf ihre Eigeninteressen. So entwickeln sich in den Basiseinheiten durchaus Neuerungen und es laufen kleinere Veränderungsprozesse ab, die Gesamtorganisation jedoch bleibt in ihren Strukturen und Prozessen davon weitgehend unberührt.

Aufgrund dieser Besonderheiten können universitäre Veränderungsprozesse nur unter der aktiven Mitwirkung aller Betroffenen, d.h. vor allem der Hochschullehrenden, aber auch der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erfolgreich vollzogen werden. Um dies zu erreichen, wird im Rahmen des Organisationsentwicklungsprozesses im Projekt KOSMOS (vgl. Abbildung 1) die Methode der Aktionsforschung angewandt. Kennzeichnend für die Aktionsforschung ist die enge Zusammenarbeit von Forschern und Betroffenen im Veränderungsprozess. Aus der klassischen Subjekt-Objekt-Beziehung (Forscherinnen und Forscher als Subjekt gegenüber dem vom Veränderungsprozess betroffenen Mitglieder der Organisation als Objekt) wird im Rahmen der Aktionsforschung eine Subjekt-Subjekt-Beziehung. Als weiteres zentrales Merkmal dieses Ansatzes ist hervorzuheben, dass sich Phasen der Forschung mit Phasen der Aktion, d.h. Änderungsmaßnahmen in der Organisation abwechseln (vgl. Robbins 2001; von Rosenstiel/Nerdinger 2011).

In einem ersten Schritt wurden Ende des Jahres 2011 dreizehn Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitätsverwaltung nach ihren Sichtweisen und Empfehlungen hinsichtlich LLL und der wissenschaftlichen Weiterbildung als wichtigem Element eines LLL-Konzepts befragt. Bereits diese Interviews ergaben erste Hinweise auf Problemfelder, die einer nachhaltigen Implementierung von LLL an der Universität Rostock entgegenstehen. Insbesondere wurden der geringe Stellenwert der Weiterbildung für die Hochschullehrenden, ihr aus diesem Grunde geringes Engagement in diesem Bereich sowie ihre Widerstände gegen die Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden aus Sorge vor einem Qualitätsverlust universitärer Bildung als Hindernisse angeführt. Auch die sehr knappen Ressourcen der Universität sowie widersprüchliche Anreiz- und Steuerungssysteme wurden als Problemfeld genannt. Die letztgenannten Probleme zeigten sich beispielsweise in der mangelnden Berücksichtigung der Weiterbildung bei der sogenannten Leistungsorientierten Mittelvergabe, d.h. der Verteilung der zur Verfügung stehenden Sachmittel innerhalb der Universität Rostock sowie in den eingeschränkten Möglichkeiten, den Hochschullehrenden der eigenen Universität angemessene Honorare für ihr Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu zahlen.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Eingangsanalyse und eines Gesprächs mit der Hochschulleitung zum weiteren Vorgehen wurden die zehn Dekaninnen und Dekane der Universität vom Rektor zu einem LLL-Workshop eingeladen. Der Einladung des Rektors folgten lediglich drei Dekaninnen und Dekane persönlich (die

anderen Dekane ließen sich vertreten bzw. reagierten nicht auf die Einladung), was sowohl das geringe Interesse von Seiten der Dekaninnen und Dekane an der Thematik des LLL als auch die eingeschränkten Einflussmöglichkeiten der Universitätsleitung in dieser Frage drastisch veranschaulicht.

Im Rahmen des Workshops wurden unter Anleitung eines externen Moderators u.a. Hindernisse bei der Implementierung von LLL an der Universität Rostock zusammengetragen. Als ein zentrales Problemfeld sahen die Teilnehmenden dabei fehlende Kapazitäten für zusätzliche Aktivitäten im LLL. So seien Lehrdeputate bereits jetzt ausgeschöpft und die Ressourcen würden für die existierenden Aufgaben nicht genügen. Die mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich beispielsweise in der unattraktiven Entlohnung der Dozentinnen und Dozenten sowie in der fehlenden Berücksichtigung eines Weiterbildungsengagements bei der leistungsorientierten Mittelvergabe zeigten, wurde als weiteres Hindernis genannt. Darüber hinaus wurden die Heterogenität der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden sowie Probleme der universitätsspezifischen Abgrenzung zu anderen Bildungsträgern diskutiert. So äußerten die Workshop-Teilnehmenden einerseits Bedenken im Blick auf die möglicherweise mangelnde Vorbildung und fehlenden Wissensvoraussetzungen der nicht-traditionellen Studierenden verbunden mit der Frage, ob seitens dieser Zielgruppe tatsächlich eine Nachfrage nach universitären Bildungsangeboten und eine entsprechende Preisbereitschaft bestehe. Andererseits wurden Vorbehalte gegenüber einer Öffnung der Hochschule im Blick auf die Abgrenzung der Universität gegenüber Fachhochschulen und Sorge um die Qualität universitärer Bildung geäußert.

Neben der Analyse von Hindernissen wurden im Workshop auch erste Handlungsempfehlungen erarbeitet. Um der Weiterbildung universitätsintern – zunächst zumindest symbolisch – einen höheren Stellenwert zu verleihen, wurden die Erweiterung des Leitbilds der Universität Rostock um den Aspekt des LLL und die Vorbereitung eines Konzepts zur Änderung der organisatorischen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung beschlossen. Nach einem längeren Diskussionsprozess wurde die Änderung der Grundordnung und damit eine Ergänzung des Leitbilds der Universität Rostock um einen Satz zum LLL im Juli 2014 vom Konzil der Universität Rostock beschlossen. Weiter wurde ein Konzeptvorschlag zur Neugestaltung der organisatorischen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen des KOSMOS-Projekts erarbeitet und Ende 2012 dem Rektorat übergeben. Das Rektorat der Universität Rostock entschied im Jahr 2014, die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich intern zu verankern mit der Option, ausgewählte, noch zu prüfende Aufgabenfelder in eine externe Organisationsform auszulagern. Zudem wurde vom Rektorat beschlossen, die wissenschaftliche Weiterbildung – zunächst kommissarisch – als eigenständige Stabsstelle beim Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation anzusiedeln. Diese Maßnahmen wurden Ende 2014 umgesetzt und stellen die ersten organisationsstrukturellen Änderungen im Rahmen von KOSMOS dar.

Vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung der Hochschullehrenden für die Implementierung von LLL wurden im Zeitraum von April 2012 bis Juli 2012 zwanzig

Professorinnen und Professoren verschiedener Fachrichtungen und mit unterschiedlich ausgeprägtem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie befragt (vgl. Büttner/Maaß/Nerdinger 2013). Ziel war es u.a., die Motive für das (Nicht-)Engagement im LLL vertiefend zu ergründen.

Eine Auswertung der Interviews ergab, dass neben vielfältigen, eher individuellen Gründen für ein Engagement im LLL zwar nur wenige, aber sehr schwerwiegende, vor allem strukturelle Gründe gegen Aktivitäten im Bereich des LLL sprechen. Fast alle Befragten nannten fehlende Ressourcen als Grund, sich nicht in der Weiterbildung zu engagieren. Wiederholt und mit Nachdruck wurde betont, dass es an materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen fehle, um weitere Aufgaben beispielsweise in der Weiterbildung übernehmen zu können. Mit den vorhandenen Kapazitäten könne man der Vielfalt der Anforderungen in Forschung und Erstausbildung bereits zum jetzigen Zeitpunkt nicht gerecht werden. Zu einer Verschärfung der Situation würden in diesem Zusammenhang insbesondere die zunehmende Mittelreduktion, z.B. durch Vakanzhaltung von Stellen, sowie der mit der Studienreform einhergehende hohe (administrative) Aufwand beitragen. Neben der Ressourcenproblematik verwiesen die befragten Hochschullehrenden auch auf mangelnde Akzeptanz der Weiterbildung als Grund gegen ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. So wurde einerseits der Wunsch nach einer höheren Akzeptanz und Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Hochschulleitung und Kolleginnen und Kollegen geäußert, andererseits der geringe Stellenwert der Weiterbildungsaufgabe gegenüber Forschung und Erstausbildung angeführt. Schließlich wurde auch das Fehlen finanzieller Anreize als Grund angegeben, der gegen eine Tätigkeit in der Weiterbildung spricht. Hierbei wurde von den Befragten beschrieben, dass die Vergütungssätze in der Weiterbildung zu gering und nicht angemessen seien.

Unter den organisatorischen Hürden, die einem Engagement in der Weiterbildung entgegenstehen, wurde vor allem die Nebentätigkeitsproblematik genannt. Zudem äußerten die Hochschullehrenden ihre Bedenken im Blick auf die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende. Fast die Hälfte der Befragten sah LLL und die damit einhergehende Öffnung der Hochschule als Aufgabe von Berufsschulen, Fachhochschulen und privaten Bildungsträgern. So fürchteten mehrere der Befragten, die nicht-traditionellen Zielgruppen würden nicht die nötigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Studienabschluss mitbringen, nur über mangelnde Lernerfahrung verfügen und Schwierigkeiten mit der universitären Form des Lernens haben. Eine Kompensation der möglicherweise existierenden Defizite sei vor dem Hintergrund der aktuellen prekären Ressourcenausstattung der Universität nahezu ausgeschlossen. Damit in Zusammenhang stehend wurde zudem die Sorge vor einem Absinken des Niveaus und damit einem Qualitätsverlust universitärer Bildung vorgebracht.

Die durch Aktionsforschung ermittelten Sichtweisen der Hochschullehrenden, Dekaninnen und Dekane sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universitätsverwaltung zeigten somit auf, dass vor allem die unzureichende Ressourcenausstattung der Universität, die fehlende Akzeptanz und Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber Forschung und Erstausbildung, mangelnde

Anreize für ein Engagement im LLL sowie Sorgen um das Niveau universitärer Bildung einer nachhaltigen Implementierung von LLL entgegenstehen. Im Sinne der Aktionsforschung wurden zentrale Untersuchungsergebnisse in Form von Arbeitspapieren veröffentlicht und gezielt an Funktionsträger der Universität, u.a. Mitglieder des Rektorats, Hochschullehrende, Mitglieder von Senat und Konzil sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universitätsverwaltung rückgemeldet. So konnten einerseits Reflexions- und Diskussionsprozesse, beispielsweise in der Senatskommission Studium, Lehre und Evaluation und im Akademischen Senat angeregt werden, andererseits wurde das Thema LLL in hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen eingebracht.

Der Erfolg einer gezielten Platzierung des Themas LLL bei anstehenden hochschulpolitischen Entscheidungen zeigte sich beispielsweise in einer neuen Ordnung zur Einführung der Seniorprofessur. Nachdem das Thema Seniorprofessur bereits im Jahr 2012 u.a. im Akademischen Senat zu intensiven Diskussionen führte, wurde im April 2013 die ‚Satzung der Universität Rostock über die Vergabe der Bezeichnung ‚Seniorprofessorin/Seniorprofessor‘ für emeritierte bzw. im Ruhestand befindliche Professorinnen und Professoren‘ verabschiedet. Hierbei wurde neben herausragenden Leistungen in der Forschung auch das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung als eine Voraussetzung für die Ernennung von Seniorprofessoren festgelegt. Auch in die Diskussion zu den Leistungsbezügen im Rahmen der W-Besoldung wurde die wissenschaftliche Weiterbildung eingebracht. Seit Oktober 2013 wird in der Senatskommission Studium, Lehre und Evaluation die Möglichkeit einer Honorierung von besonderem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einer höheren Leistungsstufe in der W-Besoldung diskutiert.

Neben der Platzierung des Themas LLL in hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen wurde auch die Reflexion und Diskussion über wissenschaftliche Weiterbildung und LLL auf Fakultätsebene durch verschiedene OE-gestützte Maßnahmen angestoßen. Die Entwicklung des KOSMOS-Studienformats ‚Gartentherapie‘ wurde durch Forschung begleitet. Neben der Teilnahme des Arbeitspakets OE an allen Workshops und Informationsveranstaltungen des Studienformats wurden im Rahmen des Forschungsprozesses auch Interviews mit den an der Entwicklung beteiligten Hochschullehrenden sowie eine Online-Befragung aller Hochschullehrenden der beiden am Studienformat beteiligten Fakultäten (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät sowie Universitätsmedizin) durchgeführt. Die Forschungsergebnisse wurden in Form einer Fallstudie veröffentlicht (vgl. Büttner/Maaß/Breyer/Nerdinger 2014; Maaß/Büttner/Nerdinger 2013) und die Ergebnisse – im Sinne des Konzepts der Aktionsforschung – gezielt den jeweiligen Fakultäten rückgemeldet. Die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung, dass die Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote organisatorisch stark vom individuellen Engagement einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie inhaltlich von einem überschaubaren Netzwerk an weiterbildungsaffinen Hochschullehrenden abhängt, regten auch fakultätsübergreifend Diskussionen an.

Auch die Entwicklung des Studienformats ‚Embedded Systems‘ wurde durch Maßnahmen der Organisationsentwicklung begleitet. Neben der Teilnahme an Diskussionen und Workshops zur Entwicklung des Studienformats wurde die Implementierung des Studienformats in der Fakultät für Elektrotechnik und Informatik (IEF) gezielt durch einen extern moderierten OE-Workshop unterstützt, an dem 14 Hochschullehrende, der Dekan der Fakultät, der Prorektor für Studium und Lehre sowie Weiterbildner teilnahmen. Nach einer mehrmonatigen Entwicklungsphase wurden Ende 2014 erstmals drei berufsbegleitende Zertifikatskurse im Bereich der Elektrotechnik angeboten.

Abbildung 1 gibt einen zusammenfassenden Überblick über den beschriebenen OE-Prozess im Rahmen des Projekts KOSMOS. Mit Blick auf den Prozess lässt sich feststellen, dass sich die Aktionsforschung als partizipative Methode der Veränderung bewährt hat. Erste Erfolge sind auf der strukturellen Ebene zu verzeichnen, die universitätsinterne Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL konnten zudem erhöht werden. Das sind aber nur erste Schritte zur Umsetzung der

„Idee, dass das Bildungsangebot [der Hochschule] vom ersten Semester an auf die veränderten Voraussetzungen der Studierenden eingeht und sich den flexiblen Bedürfnissen von Erwachsenen nach Lernen und Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne hinweg öffnet“ (Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012, S. 10).

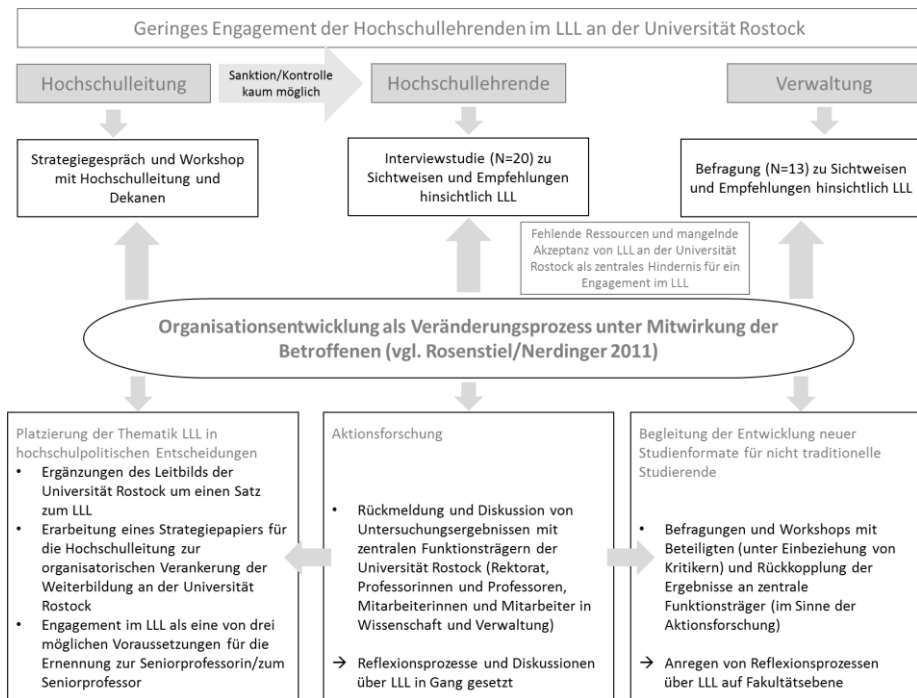


Abbildung 1: Überblick über den OE-Prozess im Rahmen des Projektes KOSMOS (eigene Darstellung)

2.2 Ergebnisse und Herausforderungen aus Sicht des Bildungsmanagements¹

Die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Rostock verfügt über jahrzehntelange Erfahrung in der Entwicklung und Organisation von Weiterbildungsangeboten, hat einen in der Universität verankerten Weiterbildungsbereich, eine gute Nachfrage von Bildungsinteressierten und die Unterstützung der Hochschulleitung. Dennoch ist es dem Bereich in diesen Jahren nicht im gewünschten Maße gelungen, die eigene Innenwirksamkeit in die Universität zu erhöhen und die Fakultäten auf breiter Ebene in die Angebotsentwicklung einzubeziehen. Die Gründe hierfür liegen vor allem in hinderlichen Rahmenbedingungen, aber auch in der Wahrnehmung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität.

Die Dienstleistung der Weiterbildung wird von den aktiv beteiligten Hochschullehrenden zwar hoch geschätzt, jedoch oftmals mit verwaltenden Tätigkeiten gleichgesetzt. Eine solche Sichtweise ist innerhalb der Universität verbreitet, wird der Aufgabenvielfalt der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch nicht gerecht und vergibt damit Potenzial, vorhandenes und erprobtes Wissen nachhaltig an der Universität zu nutzen.

Das übergeordnete Ziel eines professionellen Bildungsmanagements, dem Kernstück der wissenschaftlichen Weiterbildung, besteht darin, sehr gute Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren (vgl. Perleth/Wojtaszek 2014, S. 120ff.). Im Dialog mit den Lehrenden und Fakultäten sind die Bildungsmanagerinnen und Bildungsmanager in der wissenschaftlichen Weiterbildung impulsgebend und entwickelnd tätig.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden alle wissenschaftsorganisatorischen Tätigkeiten gebündelt, die für das Gelingen der Bildungsangebote wesentlich sind. Es geht nicht nur um organisatorische oder administrative, sondern um eigenständige wissenschaftliche Aufgaben, die auch Forschungsaktivitäten implizieren. Abbildung 2 veranschaulicht die Aufgaben im Bildungsmanagement.

¹ Das Kapitel ist unter Mitwirkung einer Autorengruppe entstanden, die an dieser Veröffentlichung beteiligt ist: Thomas Kappeller/Katja Dahmann/Claudia Jäger.

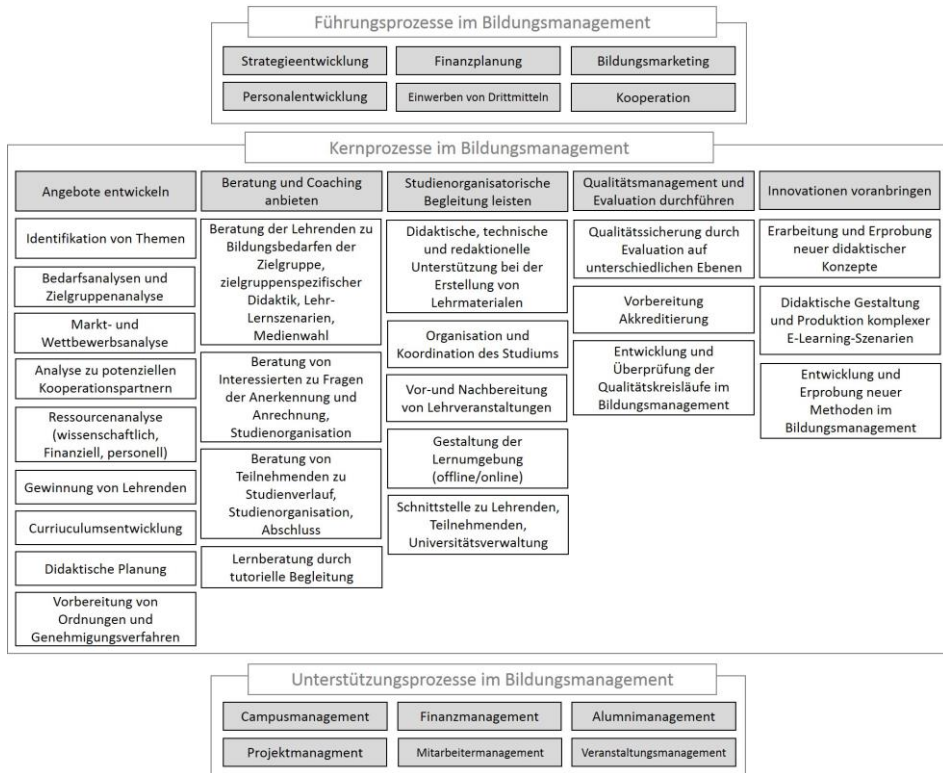


Abbildung 2: Aufgabenvielfalt in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Die wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich innerhalb der Universität in verschiedenen Spannungsfeldern und Widersprüchen, die immer wieder Diskussionen hervorrufen und Entwicklungen behindern. Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als verwaltender Bereich erschwert die Lösungsfindung. Folgende Themen werden kontrovers diskutiert:

- Weiterbildung als Aufgabe aller Hochschullehrenden laut Landes-Hochschulgesetz versus fehlende Ressourcen, Kapazitäten und mangelnder Anreizsysteme für die Mitwirkung in der Weiterbildung,
- Wissenschaftlicher Anspruch und Angebotsorientierung versus Markt- und Nachfrageorientierung,
- Sicherer Umgang mit traditionellen Zielgruppen der Universität versus Unkenntnis nicht-traditioneller und heterogener Zielgruppen,
- Spezielle Lernanforderungen von heterogenen Zielgruppen und berufsbegleitend Studierenden versus traditionelle didaktische Konzepte,
- Forschungsorientierung versus Praxis- und Anwendungsbezug,

- Erstausbildung versus Weiterbildung und LLL,
- Wertschätzung der wissenschaftlich organisierten Arbeiten in der Weiterbildung versus immer wieder kehrender Diskussionen um Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Diese Widersprüche und Spannungsfelder sind nicht neu, wurden im Projekt KOSMOS für die wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Rostock jedoch erstmals systematisch analysiert, mit Hilfe der Organisationsentwicklung und unter Federführung der Hochschulleitung auf breiter Ebene zur Diskussion gestellt und durch Forschungsergebnisse untersetzt. Positiv ist dabei, dass das Weiterbildungsmanagement in den Fokus strategischer Überlegungen seitens der Hochschulleitung rückte. Die strukturelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde mit der Zieldiskussion und der Frage, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung inneruniversitär inhaltlich ausrichten wird, verknüpft. Das Team der Weiterbildung legte in diesem Diskurs immer wieder besonderen Wert darauf, die Spezifik der Zielgruppen, der Studienform und der Schnittstellen zur Erstausbildung im Kontext des LLL herauszustellen und diese in das Bewusstsein der Lehrenden und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern zu bringen. Neue Zielgruppen wurden erschlossen, deren Lernbedürfnisse, -voraussetzungen und Erwartungen analysiert und Lehrende für die Bildungsbiografien der Adressatinnen und Adressaten sensibilisiert. Durch sechs Studienformate wurden in der ersten Förderphase des Projekts KOSMOS Beispiele geschaffen, wie erfolgreiche Studienkonzepte für heterogene Zielgruppen im Dialog mit den Lehrenden unter Beachtung der Fachkulturen innovativ gestaltet werden können.

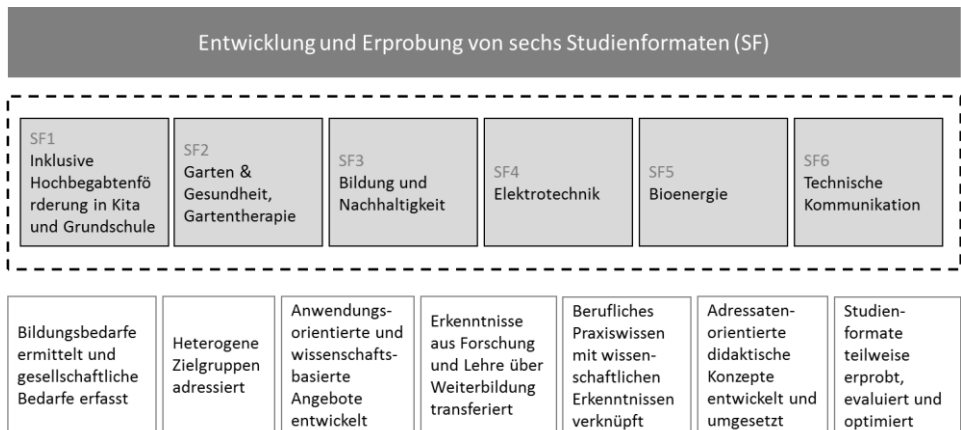


Abbildung 3: Entwickelte Studienformate in der ersten Projektphase von KOSMOS (eigene Darstellung)

In der nächsten Projektphase von 2015 bis 2017 gilt es, die wissenschaftliche Weiterbildung als Impulsgeber für neue Angebotsentwicklungen zu etablieren, eine gute nach außen und vor allem nach innen sichtbare strukturelle Verankerung in der Universität zu gewährleisten und eine klare Rollenverteilung mit definierten Aufgaben und Handlungsfeldern zwischen Lehrenden und Fakultäten sowie Bildungsmanagement sicherzustellen.

Durch das Gestalten und Nutzen von Schnittstellen zu Fakultäten und Verwaltung, durch Überzeugungsarbeit auf allen Ebenen und nicht zuletzt durch gute Beispiele in Form innovativer, nachgefragter Studienformate können die Innenwirksamkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöht, die Fakultäten für ein Engagement gewonnen und das Potenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgeschöpft werden.

Eine gute strategische Orientierung und Zielfestlegung wird die Diskrepanz zwischen hoher Professionalität des Bildungsmanagements und geringer Akzeptanz und Wertschätzung weitestgehend auflösen.

2.3 Über die Veränderung von Handlungsrechten: Einblicke in die normativen Veränderungsprozesse

Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz von Hochschulbildung, existieren viele rechtliche Anforderungen, die bei einer Implementierung von LLL an Hochschulen mitgedacht und gegebenenfalls verändert werden müssen. Dieser rechtliche Veränderungsprozess kann mithilfe der Property-Rights-Theory² auch als Veränderung von Handlungsrechten einer Hochschule bzw. deren Weiterbildungsbereich beschrieben werden (z.B. Demsetz 1964, S. 18; Alchian 1965, S. 129).

Eine Hochschule hat bei Personal, Sachgütern und finanziellen Mitteln viele Möglichkeiten diese einzusetzen. Jedoch gehören der Hochschule nicht die Ressourcen, sondern sie hat im Sinne der Property-Rights-Theory ausschließlich das Recht diese zu verwenden (Alchian/Demsetz 1973, S. 17). Die faktisch möglichen Kombinationen dieser Ressourcen stellen die in Abbildung 4 gezeigten Handlungsmöglichkeiten dar. Wie, in welchem Umfang und zu welchem Zweck die Ressourcen in dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und des LLL eingesetzt werden können, kann theoretisch durch die vier abgebildeten Normebenen beschränkt sein. Sie sind in Abbildung 4 hinsichtlich der Größe ihres Geltungsbereichs und damit auch nach der Anzahl der beteiligten Personen bzw. Personengruppen angeordnet.

² Die Property-Rights Ansätze gehen überwiegend auf Ronald Harry Coase, Armen A. Alchian, Harold Demsetz, Steven Ng-Sheong Cheung, Eirik G. Furubotn und Svetozar Pejovich zurück, die ein Gut zusammen mit den erlaubten Handlungen (Handlungsrechte) im Umgang mit dem Gut betrachteten. Für eine gute Übersicht über die thematische Einordnung (vgl. Kim/Mahoney 2005, S. 223-226).



Abbildung 4: Das Prinzip der Handlungsrechte im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

Die durch die vier Normebenen akzeptierten Handlungsmöglichkeiten sind die Handlungsrechte (Demsetz 1967, S. 347; Hesse 1980, S. 486.), mit denen wissenschaftliche Weiterbildung und LLL an einer Hochschule implementiert werden können.

Handlungsrechte können nur erweitert werden, wenn neu hinzukommende oder bislang nicht akzeptierte Handlungsmöglichkeiten akzeptiert werden. Das kann durch neue akzeptierte Handlungsmöglichkeiten oder durch eine Änderung des Wissens über mögliche Konsequenzen erfolgen (Hesse 1980, S. 488).

Der begleitende OE Prozess schafft den Rahmen, um das Feld der Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Universität Rostock zu erweitern. So entstanden für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung u.a. gute interne Kontakte zu weiterbildungsoffenen Fachbereichen bzw. Fakultäten und daraus z.B. die Handlungsmöglichkeit eines berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs. Dieser darf nach derzeitigem Landesrecht nicht gebührenpflichtig angeboten werden³, sodass bei einer begründet-notwendigen Gebührenerhebung die Handlungsrechte neu fixiert werden müssten.

Da berufsbegleitende Hochschulangebote zusätzliche Ressourcen benötigen, die nicht aus dem laufenden Haushalt finanziert werden können, bedarf die Integration dieses Bildungsangebotes zumindest einer teilweisen Gebührenfinanzierung. Nach Rücksprache mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, das derzeit keinerlei Möglichkeit sieht für grundständige Studiengänge eine Gebührenerhebung zu genehmigen, wurde darauf hingewiesen die speziellen Regelungen für Fernstudien zu nutzen⁴. Soweit Fernstudienbestandteile in einem Studiengang enthalten sind, kann die Hochschule Gebühren erheben. Abgesehen vom Grundsatz, dass zwischen Aufwand

³ § 6 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V).

⁴ § 16 Abs. 7 i. V. m. § 40 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V).

und Nutzen ein angemessenes Verhältnis bestehen muss⁵, existieren keine Vorschriften zur Bestimmung der Höhe der Gebühren.

Damit liegen letztendlich derzeit alle Handlungsrechte über eine Gebührenerhebung und Gebührenberechnung bei der Hochschulleitung. Ob dies in Zukunft so bleiben wird oder ob z.B. aufgrund makroökonomischer Erkenntnisse die Handlungsrechte eingeschränkt werden sollten, wird eventuell Gegenstand von Diskussionen im Rahmen kommender Novellierungen des Landeshochschulgesetzes sein.

Dies verdeutlicht, dass die Verteilung der Handlungsrechte nicht nach Belieben erfolgen kann. Weil mehrere Personen beteiligt sind, bedarf es immer einer nachvollziehbaren Begründung (Hesse 1980, S. 491). Die Akzeptanz einer Begründung dürfte dabei vom Wissensstand der Beteiligten abhängen. So wurde z.B. von der Hochschulleitung zu Beginn des Projekts KOSMOS die Frage gestellt, welche Organisationsformen für die Weiterbildung genutzt werden können und welche Konsequenzen die Alternativen haben. Anders gesagt: Welche Handlungsrechte existieren bei den möglichen Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung und welche Konsequenzen haben diese? Nach einer ausführlichen Untersuchung des Bundes- und Landesrechts zur Identifikation möglicher Organisationsformen, wurden die haushalts- und steuerrechtlichen Unterschiede aufgearbeitet (Tauer 2012) und gemeinsam mit den Ergebnissen aus dem Bereich der OE als Konzeptvorschlag Ende 2012 dem Rektorat übergeben.⁶ Das Konzept war auf die Verteilung der Handlungsrechte beschränkt, für die ausreichend begründete Konsequenzen ableitbar waren. Soweit Wirkungen für die Beteiligten nicht endgültig abgeschätzt werden konnten, wurden weitere Entscheidungen von zukünftigen Ergebnissen aus dem Projekt KOSMOS abhängig gemacht.

Ähnlich stellten sich die Gespräche zur leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) an der Universität Rostock dar. Durch die LOM wird formelgebunden ein Teil der Sachmittel auf die Fakultäten verteilt. Die durch den OE-Workshop aufgezeigten Gründe, die eine Teilnahme an der wissenschaftlichen Weiterbildung behindern,⁷ offenbarten u.a. eine wahrgenommene mangelnde Wertschätzung der Hochschulleitung und fehlende finanzielle Anreize. Das war der Anlass, die LOM formal und modelltheoretisch zu analysieren, um die Effekte und finanziellen Anreize einer potenziellen Berücksichtigung von Weiterbildungsaktivitäten in der LOM aufzuzeigen. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Effektgrößen selbst bei weiterbildenden Studiengängen so gering sind, dass kaum finanzielle Anreize daraus entstehen können. Eine Steigerung der Wertschätzung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch eine Integration in der LOM wird dennoch seitens der Senatskommission für Haushalt, Personal und Bau gesehen, sodass nun die notwendige Datenverfügbarkeit und die damit in Zusammenhang stehenden Aufwendungen geprüft werden, um Weiterbildungsaktivitäten in die LOM zu integrieren.

⁵ § 3 des Verwaltungskostengesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern (VwKostG M-V).

⁶ Zur Perspektive der OE siehe Abschnitt 2.1.

⁷ Gemeint ist hier der OE-Workshop zur Identifikation von Hindernissen bei der Implementierung von LLL an der Universität Rostock (vgl. Abschnitt 2.1).

Transparenz über die Konsequenzen der Verteilung von Handlungsrechten zu erlangen wird wichtiger, je mehr Personen von den Konsequenzen betroffen sind. Deutlich wird dies bei der Debatte zur Anwendung des EU-Beihilferechts im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Handlungsmöglichkeiten von Hochschulen wurden und werden durch eine Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL erweitert. Damit bedarf es u.a. auf Ebene des EU-Beihilferechts einer Akzeptanzprüfung der neuen Handlungsmöglichkeiten. In dieser Zeit der Überprüfung kann die Rechtsunsicherheit über die Anwendung von Art. 107 Abs. 1 AEUV für den Weiterbildungsbereich einer Hochschule bedeuten, dass die Umsetzung eines eigentlich geplanten Weiterbildungsangebots verhindert wird (Tauer/Göbel 2014, S. 22-23; zur Situation C; Hörr 2014). Dabei kann im Sinne der Property-Rights-Theory ein Recht niemals eine Handlung tatsächlich verhindern. Es sind vielmehr nur die gegebenenfalls strafenden Folgen von den Verantwortlichen zu tragen (Furubotn/Pejovich 1972, S. 1139).

Da es bei der Auslegung des ‚Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union‘⁸ nur eine einheitliche Regelung für alle Mitgliedstaaten der EU geben kann, sind die zu betrachtenden Konsequenzen bei der Verteilung von Handlungsrechten sehr weitreichend und komplex. Um in diesem Kontext eine Transparenz über die Konsequenzen zu erreichen, braucht es neben einer theoriegeleiteten Analyse auch eine empirische Konfrontation. Die Betroffenen und insbesondere die Hochschulen haben hierbei eine Schlüsselfunktion. Sie sind es, die die Konsequenzen erleben und darüber berichten müssen.

Da in jedem System eine Intransparenz herrscht, werden sich die Handlungsrechte durch neue Erkenntnisse fortwährend ändern. Damit sind im Sinne der Property-Rights-Theory auch die EU Beihilferechtlichen Vorgaben selbst Objekt der Disposition (Hesse 1980, S. 484), die jede Hochschule langfristig mitentwickeln kann. Das erfordert jedoch ein hohes Maß an Anstrengung, denn dann reicht es für eine Hochschule nicht nur aus, das Ziel zu verfolgen, LLL zu implementieren. Vielmehr müssen sich u.a. die Fragen der an der Universität Rostock interviewten Professorinnen und Professoren gestellt werden:

- Gibt es seitens der Zielgruppe tatsächlich eine Nachfrage nach universitärer Bildung und existiert eine entsprechende Zahlungsbereitschaft?
- Warum sollte die Weiterbildung dieser Zielgruppe eine Aufgabe dieser Hochschule sein?
- Kann die Qualität universitärer Bildung aufrechterhalten werden und ist diese zielführend?

Hochschulen sind in der Bildungslandschaft einzigartig durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre. Zudem hat jede Hochschule bestimmte Kernkompetenzen. Eine

⁸ § 107 Abs. 1 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV).

Beantwortung dieser Fragen wird sich vor allem an diesen Besonderheiten messen müssen. Das kann zugleich eine Begründung zur Änderung von Handlungsrechten sein.

Da der Weg zu den notwendigen Theorien im Bereich des EU-Beihilferechts besonders komplex ist, wird auch der Veränderungsprozess entsprechend langwierig.

Die EU-Generaldirektion Wettbewerb hatte im Dezember 2013 zu einer Stellungnahme zum Entwurf eines neuen Unionsrahmens aufgefordert, woraufhin sich viele Parteien offiziell äußerten.⁹ Der daraufhin ab Juli 2014 geltende Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation¹⁰ veränderte sich jedoch kaum im Vergleich zum Entwurf. Da in den letzten Jahren weder die EU-Kommission noch der Europäische Gerichtshof konkret zum Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung Stellung nehmen mussten, gibt es auch im Vergleich zum bisherigen Meinungsbild der EU-Kommission keine Neuerungen. Die ‚neuen‘ Äußerungen zum Bildungsbereich¹¹ stammen überwiegend aus der alten DAWI-Mitteilung¹². Damit hat sich trotz der Anstrengung mehrerer Parteien, auf die Problematik der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Stellungnahme einzugehen und eine Konkretisierung bestehender Handlungsrechte zu erreichen, nichts geändert. Der Grund waren verzerrte Erwartungen, denn die Anstrengungen gingen in die falsche Richtung.

Die EU-Kommission kann keine allgemeingültige und gewünschte Rechtssicherheit bereitstellen, da es letztendlich immer auf den Europäischen Gerichtshof ankäme. Dieser wird sich genauso wie jede andere Normebene mit den Begründungen auseinandersetzen müssen, die eine Hochschule bei einer Klage vorbringen wird.

Der Ausgangspunkt für die Suche nach einem Ansatz, der größere Chancen für eine Veränderung der bestehenden Auslegung der beihilferechtlichen Regelungen bietet, war die Haftung. Wer das Risiko bei der Umsetzung des EU-Beihilferechts trägt, wird eine hohe Motivation besitzen, die Rechtsunsicherheit beseitigen zu wollen und stellt damit einen guten Partner auf der Suche nach einer adäquaten Lösung dar (Hesse 1980, S. 493).

Die Bereiche Haushalt und Recht an der Universität Rostock sind Teilaufgaben des Kanzlers¹³, sodass er im Mittelpunkt der Haftungsbetrachtung steht. Der Kanzler kann sich bestimmter Haftungen ‚entledigen‘, indem er sich z.B. die Umsetzung der EU-Trennungsrechnung von Wirtschaftsprüferinnen bzw. Wirtschaftsprüfern testieren lässt. Auch kann er sich von diesen oder anderen Externen beraten lassen, die durch Gutachten einen Teil der Haftung auf sich nehmen. Dienstvorgesetzter des Kanzlers ist das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.¹⁴

⁹ Der Entwurf sowie alle eingegangenen Stellungnahmen sind öffentlich einzusehen. URL: http://ec.europa.eu/competition/consultations/2013_state_aid_rdi/index_en.html [19.08.2015].

¹⁰ EC 2014/C 198/01, Rn. 128.

¹¹ EC 2014/C 198/01, Rn. 19.

¹² EC 2012/C 8/02, Rn. 29.

¹³ § 87 Abs. 1 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V).

¹⁴ § 56 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (LHG M-V).

Damit sind viel mehr Personen am Veränderungsprozess beteiligt, die zudem unterschiedliche Rollen einnehmen. Fachliche Argumente müssen als erstes mit den Wirtschaftsprüferinnen und -prüfern sowie den Beraterinnen und Beratern diskutiert werden, da diese großen Einfluss auf eine Hochschulleitung und deren Meinung zu dem Thema ausüben. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung haben den täglichen Einblick in die Problembereiche und können die Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten stark vorantreiben. Der Kanzler trifft die Entscheidungen in den Veränderungsprozessen. Wie wichtig diese Rollenbetrachtung ist, zeigen die vergangenen Bemühungen, die Diskussion zwischen den Betroffenen voranzubringen.

Eine neue Erkenntnis entfaltet ihren Nutzen nur durch ihre Bekanntheit (Hesse 1982, S. 254). Das gilt auch für Fehlinformationen. So reagierte z.B. eine Wirtschaftsprüfungsgesellschaft auf den neuen Unionsrahmen mit einem Bericht über die Neuerungen in der hauseigenen Zeitschrift. Darin enthalten war u.a. die zu pauschale Aussage, dass nun klargestellt sei, dass entgeltliche Weiterbildungsmaßnahmen an Hochschulen ausdrücklich wirtschaftliche Tätigkeiten darstellen würden (Müller-Kabisch/Bay 2014, S. 11). Dass diese Aussage in dieser undifferenzierten Form nicht zutrifft, konnte nachträglich geklärt werden. Das negiert jedoch nicht die Wirkung bei den Hochschulverantwortlichen, die diese Aussage lesen und ihr wegen des Absenders einen hohen Wahrheitsgehalt beimessen. Grundlage in den Gesprächen mit Hochschulverantwortlichen waren bislang nur die schriftlichen Äußerungen von z.B. der EU-Kommission, den Wirtschaftsprüfungsunternehmen und der Kultusministerkonferenz.

Rückblickend lässt sich sagen, dass die weiterbildungsfreundliche Veränderung der Handlungsrechte ein unterschiedlich langer Prozess ist, denn die Erfahrungen zeigen: Je größer der Geltungsbereich der restriktiven Normebene, desto länger dauert der Veränderungsprozess. Viele angestoßene Veränderungsprozesse sind auch jetzt noch nicht abgeschlossen. Die Aktionsforschungen der OE haben viel dazu beigetragen, die Themenschwerpunkte der notwendigen Analysen aufzufindig zu machen, um so an richtigen Stellen neues Wissen zu schaffen. Das wird auch weiterhin in vielen Bereichen der Hochschule notwendig sein, da die normativen Prozesse nicht bei der Hochschulleitung aufhören. In einem Veränderungsprozess strategische Partnerinnen und Partner zu gewinnen und gemeinsam nach einer möglichen Ausgestaltung zu suchen, wird auch weiterhin eine Kerntätigkeit zur Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung und LLL an der Universität Rostock sein.

3 Schlussbetrachtung

In dem Maße wie sich im Kontext der Implementierung von LLL die Organisation Universität verändern muss, ist auch der Bereich wissenschaftliche Weiterbildung, der das Bildungsmanagement realisiert, Teil dieser Änderungsprozesse. Das Bildungsmanagement muss in den kommenden Jahren weiter professionalisiert, die Rollenverteilung zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und den Fakultäten

auf eine rechtssichere und breite Akzeptanzbasis gestellt, Prozesse und Qualitätsstandards festgelegt und die strukturelle Anbindung definiert werden.

Die Professionalisierung des Bildungsmanagements soll über die Gründung eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung/LLL an der Universität Rostock nachhaltig umgesetzt werden.

Literatur

- Alchian, A. A. (1965): The Basis of Some Recent Advances in the Theory of Management of the Firm. In: *The Journal of Industrial Economics*. Vol. 14 (No. 1). S. 30-41.
- Alchian, A. A./Demsetz, H. (1973): The Property Right Paradigm. In: *The journal of economic history*. Vol. 33 (No. 1). S. 16-27. URL: <http://www.jstor.org/stable/2117138> [31.12.2014].
- Altvater, P. (2007): Organisationsberatung im Hochschulfbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In: Altvater, P./Bauer, Y./Gilch, H. (Hrsg.): *Organisationsentwicklung in Hochschulen – Dokumentation*. HIS: Forum Hochschule 2007(14). Hannover: HIS. S. 11-23.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen. In: *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*. 2. Auflage. 2013(9). Rostock: Universität Rostock.
- Büttner, B. C./Maaß, S./Breyer, T./Nerdinger, F. W. (2014): Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock. Eine Fallstudie. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(1). S. 46-51.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17 (No.1). S. 1-25.
- Demsetz, H. (1964): The exchange and enforcement of property rights. In: *The journal of law & economics*. Vol. 7. S. 11-26. URL: <http://www.jstor.org/stable/724917> [30.12.2014].
- Demsetz, H. (1967): Toward a theory of property rights. In: *The American economic review*. Vol. 57 (No. 2). S. 347-359. URL: <http://www.jstor.org/stable/1821637> [31.12.2014].
- Furubotn, E. G./Pejovich, S. (1972): Property Rights and Economic Theory. A Survey of Recent Literature. In: *Journal of economic literature*. Vol. 10 (No. 4). S. 1137-1162.
- Hesse, G. (1980): Der Property-Rights-Ansatz. Eine ökonomische Theorie der Veränderung des Rechts? – The property-right-paradigm; an economic theory of the evolution of rights? In: *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*. Vol. 195 (No. 6). S. 481-495. URL: <http://www.jstor.org/stable/23818430> [31.12.2014].
- Hesse, G. (1982): Die Änderung von Rechten im Property-Rights-Ansatz. In: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium: WiSt; Zeitschrift für Studium und Forschung*. Vol. 11 (No. 6). S. 249-257.
- Hörr, B. (2014): Es käme zu einem Rosinenpicken. Warum die Weiterbildung an staatlichen Hochschulen nicht teuer werden darf. In: *DIE ZEIT*. 13.03.2014, No. 12. URL: <http://www.zeit.de/2014/12/weiterbildung-staatliche-hochschule> [10.04.2014].
- Hüther, O./Krücken, G. (2012): Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als 'vergessene' Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deut-

- schen Universitäten. In: Wilkesmann, U./Schmid, C. J. (Hrsg.): *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS. S. 27-39.
- Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung. In: Kerres, M. /Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 9-12.
- Kim, J./Mahoney, J. T. (2005): Property Rights Theory, Transaction Costs Theory and Agency Theory. An Organizational Economics Approach to Strategic Management. In: *Managerial and Decision Economics*. Vol. 26 (No. 4), S. 223-242. URL: <http://www.jstor.org/stable/25151371> [31.12.2014].
- Maaß, S./Büttner, B. C./Nerdinger, F. W. (2013): Entwicklung eines Studienformats für nicht-traditionelle Zielgruppen an der Universität Rostock – eine Fallstudie. In: *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*. 2013(13). Rostock: Lehrstuhl für ABWL: Wirtschafts- und Organisationspsychologie der Universität Rostock.
- Mintzberg, H. (1983): *Structure in fives. Designing effective organisations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Müller-Kabisch, S./Bay, T. (2014): EU-Beihilfenrecht. Neue beihilfenrechtliche Vorgaben im Hochschulbereich. In: *Hochschul-Newsletter, Informationen für Hochschulen*. 2014 (02). S. 11-13. URL: [www.ev.com/Publication/vwLUAssets/EY_Hochschul-Newsletter_Ausgabe_02-2014/\\$FILE/EY-Hochschul-Newsletter-Ausgabe-02-2014.pdf](http://www.ev.com/Publication/vwLUAssets/EY_Hochschul-Newsletter_Ausgabe_02-2014/$FILE/EY-Hochschul-Newsletter-Ausgabe-02-2014.pdf) [06.01.2015].
- Nerdinger, F. W./Blickle, G./Schaper, N. (2014): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 3. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Perleth, C./Wojtaszek, A. (Hrsg.) (2014): *Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts*. Rostock: Universität Rostock.
- Robbins, S. P. (2001): *Organisation der Unternehmung*. München: Pearson Studium.
- Rosenstiel, L. v./Nerdinger, F. W. (Hrsg.): *Grundlagen der Organisationspsychologie*. 7. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Tauer, J. (2012): *Motive, Gestaltungsräume und Grenzen alternativer Organisationsformen der Weiterbildung an Hochschulen aus haushalts- und steuerrechtlicher Sicht*. Masterarbeit. Rostock: Universität Rostock, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Tauer, J./Göbel, S. (2014): Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtssicherheit. Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(1). S. 20-25. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10351/pdf/HuW_2014_1_Tauer_Go776bel_Die_Hochschulweiterbildung_zwischen_Gemeinwohl.pdf [17.08.2015].
- Universität Rostock (Hrsg.) (2010): *Studieren mit Weitsicht. Die Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Rostock von 1990 bis 2010*. Rostock: Der Rektor der Universität Rostock.
- Weick, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*. 1976(21). S. 1-19.